

畿央大学現代教育研究所 平成 30 年度 成果報告書

「教師としての資質能力を育てる」
～ポスト現代教育の在り方についての戦略的研究～

Vol.7

CONTENTS

- I プロジェクト研究報告
- II 香芝市教育委員会連携事業報告
- III 「学びを結ぶ」ワークショップVI 報告

刊行にあたって

畿央大学の研究リソースを地域社会の教育に役立てることを目的とする畿央大学現代教育研究所は設立後7年目を終えます。本書では平成28年に取り組みを開始しました第2期のプロジェクト研究「ポスト現代教育の在り方についての戦略的研究」最終年度の活動の成果を中心に、平成30年度の活動の報告をいたします。

変化の激しさが今まで以上に増す現代社会において『共に生きる個々の多様性を認め合えること』を、個人と社会が共に豊かさを実現するために育成すべき資質・能力と捉え、特別支援教育と情報教育を2つの軸にしながら、遠くない将来の現代教育の在り方を論理的な基礎研究、実践的な実践開発研究の両面から追究してきました。実践開発研究では、従来通り現職教員の方々にも客員研究員として研究に参画いただき連携・協力を進めてきました。

毎年8月に実施している「『学びを結ぶ』ワークショップ」は6回目となりました。

学校・園の現場の皆様方には本書をぜひご一読頂き、本研究所の活動をご理解いただくとともに、今後の活動への忌憚なきご指導、ご意見を頂くとともに、地域社会の教育力向上のための共に活動する機会を頂ければ幸いです。

平成31年3月31日

畿央大学現代教育研究所 所長 西尾 正寛

畿央大学現代教育研究所 平成 30 年度 成果報告書 目次

刊行にあたって

I プロジェクト研究報告

基礎研究 I	「ダイバーシティ教育開発の基礎的研究」	1
実践開発研究 I	「インクルーシブ教育の視点を取り入れた図画工作科と音楽科の授業改善に関する実践的検討」	13
研究 1	「地平線の目標設定からの図画工作科学習の改善」	13
研究 2	「多様なニーズに対応する協同的な学習の実現をめざす音楽科の教材開発」	21
基礎研究 II	「教育メディア活用の在り方の基礎研究」	29
実践開発研究 II	「地域・社会における教育課題に応じる教育メディア活用の在り方の研究」	33
研究 1	「双方向のコミュニケーション手段としての地図の活用をめざす小学校社会科の授業開発」	33
研究 2	「小中連携を意図した英語 Can-Do List の活用」	41
研究 3	「情報教育及び情報科教育の連携」	45
研究 4	「小学校国語科における読みの学習を促す板書の検討」	49

II 香芝市教育委員会連携事業報告

「学校教育の今日的課題の解決を基に学校づくりを目指す、研修リーダーの育成と支援からなる校内研修プログラムの開発」	57
--	----

III 「学びを結ぶ」ワークショップⅥ 報告 62

I プロジェクト研究報告

基礎研究 I

「ダイバーシティ教育開発の基礎的研究」

研究代表者	渡邊健治	(畿央大学教育学部教授)
研究分担者	大久保賢一	(畿央大学教育学部准教授)
	古川恵美	(畿央大学教育学部准教授)
	石川裕之	(畿央大学教育学部准教授)
	竹下幸男	(畿央大学教育学部准教授)
	深田將揮	(畿央大学教育学部准教授)
	生野勝彦	(畿央大学教育学部講師)

1 研究の目的

ダイバーシティとは、文化、人種、国籍、ジェンダー、障害、宗教、政治的信条などのそれぞれが多様であることを意味する。ダイバーシティ教育とは、これらの多様性を受け入れ、互いに尊重し合う態度や行動を醸成することである。今、障害者の権利条約が日本においても批准され、小中学校等におけるインクルーシブ教育の推進が大きな課題になっている。インクルーシブ教育を推進していくには、一人ひとりの子どもの個性を尊重し、多様性を受け入れ、互いに尊重し合うというダイバーシティ教育の理念が学校現場に受け入れられ、承認されていくことが欠くことのできない前提である。ダイバーシティ教育を実現していくためには、小中学校等における教育の改善、教員養成における教育のあり方の改善が緊要の課題となる。そこで、本プロジェクトにおいては、学校における「ダイバーシティ教育」に関する基礎的研究を行うことを目的とする。

2 研究の方法

本研究プロジェクトにおいては、子どもの個性と自尊を育むダイバーシティ教育の開発研究を意図し、文献的検討や研究協議会による情報交換を通して先行研究をレビューし、ダイバーシティ教育に関する理論的な整理を行う。さらに我が国の学校におけるダイバーシティ教育に関する実態を調査し基礎的な資料とする。

3 本年度の研究の方法

海外におけるダイバーシティ教育に関する理論的な検討を行う。さらに我が国の学校におけるダイバーシティ教育に関する実態を訪問調査し基礎的な資料とする。

4 成果

第1部 ダイバーシティ教育に関する理論研究

竹下幸男 深田將揮 生野勝彦 渡邊健治

海外におけるダイバーシティの理論的研究

教育におけるダイバーシティについて、オンタリオ州の Realizing the Promise of Diversity: Ontario's Equity and Inclusive Education Strategy”では「ある集団や組織、社会において人間の性質や属性が幅広く存在すること。多様性の範囲には、祖先や文化、民族、性差、性的自己同一性、言語、身体的・知的能力、人種、宗教、性、性的志向、社会・経済的状況が含まれるがこれにとどまらない」(Ontario, 2009, 4)と説明されている。重要なのは、”are not limited to (これにとどまらない)”という挿入句だろうか。具体的な多様性の例を挙げながらも、それ以外の可能性について否定しない姿勢を見せている。このことから diversity という言葉の概念が、幅広く、流動的で制限のない (limitless) 概念であることがわかる。

このオンタリオの定義は、2008年のジュネーブでのユネスコのカンファレンスの最終報告書に基づいている。そこでは diversity は、次のように説明されている。「多様性と相違、これらはまず手始めに許容されるべきであり、それだけでなく、尊敬され、評価され、歓迎され、讃えられ、問題ではなく好機で、学校の文化の一部だとみなされるべきである。制度や学校は『異なった (difference)』学習者が必要とすることに応じてのように応え、満足させるのかを理解すべきである」(UNESCO, 2008)。

ここでは、ダイバーシティがどのように受け入れられるべきなのかを説明しており、言葉の定義をしているわけではない。また、他の箇所でも、ダイバーシティという言葉が使われる際にも、ダイバーシティは、学校や集団で当然あるべき多様性を意味しており、それを尊重すべきであるという文脈で使われている。ダイバーシティの具体例を列挙している文章では、ダイバーシティを人種、社会的階級、民族、宗教、性差、能力と定義している。

ダイバーシティという言葉は、ある集団において何らかの多様性が見られる状態のことを言い、その多様性は、文脈によって人種などの特定の差異を示す場合もあれば、あらゆる差異を含む場合もある。いずれにせよ、ダイバーシティとはある集団の状態を意味する言葉であり、その状態は尊重されるべきであるというのが、共通した考え方であり、それを包容する教育がインクルーシブ教育と呼ばれる。

先に引用したオンタリオの文書ではインクルーシブ教育を以下のように定義している。「インクルーシブ教育とは、あらゆる生徒を受け入れ包括するという原則に基づいた教育である。生徒は自分自身がカリキュラムや物理的背景、さらに幅広い環境の中で反映されていることを知り、そこではダイバーシティが重んじられ個人が尊敬されている」(Ontario, 2009)。これは、ダイバーシティに対していかにあるべきかについてのユネスコの説明と合致している。すなわち、ダイバーシティとは、ある集団に見られる多様な状態であり、その状態を尊重する教育がインクルーシブ教育である、という関係にある。

一方でブリティッシュカウンシルのガイドラインでは、「インクルージョンとダイバーシティに関連する専門用語は複雑である」として、当該文書でのいくつかの用語の意味を定義しているが、ここではダイバーシティという語は定義されておらず、「移民」や「人種差別主義」「外国人恐怖」と「インクルージョン」という言葉を定義しているだけである。すなわち、ダイバーシティとは「移民」や「人種差別主義」「外国人恐怖」と関連する語であると考えられていることがわかる (British Council, 2010)。

ブリティッシュカウンシルは、インクルージョンを次のように定義している。「インクルージョンという言葉は、主要な学校における、文化や言語、宗教に特に関連するマイノリティ集団の要求や権利を認識する過程を示すのに使う」(British Council, 2010)。この場合でも、ダイバーシティとは集団の状態のことであり、

それを尊重する教育がインクルーシブ教育ということになる。

次に、諸外国の教育におけるダイバーシティへの取り組みについて検討する。オンタリオ州の教育省では、学校の到達目標の達成を促進するため、また充実した教育制度を整えるために生徒達のエスニシティを調査することを表明している (CBC/Radio-Canada, 2017)。同州の言語政策に目を向ければ、さらに個を重んじた教育を行っていることもわかる。同州では、1986年のフランス語サービス法 (French Language Services Act) の制定以降、フランス語話者に対するアイデンティティ体系を確立し、それは、教育カリキュラムでも活かされている (大石, 2017)。日本の小学校にあたる Grade1 から Grade8 では、第2言語としてのフランス語 (French as a Second Language) という授業科目が開講され、進級とともに段階的に難易度が上がるようカリキュラム設定がされている。また、日本の中学校にあたる Grade9 から Grade12 では、海外からの転校生が学べる語学授業、第2言語としての英語 (English As a Second Language and English Literacy Development) も開講されている。さらに、特徴的なものに原住民の言語を学ぶ語学授業 (Native Languages) も Grade1 から開講されていることも大変興味深い。この科目の最終的な目的が「先住民の児童生徒に先祖から受け継ぐ言語について誇りを持たせ、日常生活でその言語を使う (言葉を変えれば、生きた文化の一部として生きた言語として使う) ようにする」 (Ontario Ministry of Education, 2018) と説明されていることから、言語的・民族的多様性を尊重する姿勢が明らかである。

アメリカの場合、先述のカナダと同様、各州によって教育内容や方法が大きく異なる。例えば、カリフォルニア州には、母語が英語でない子どもたちを把握するために、Home Language Survey (HLS) という調査を行っている。これは、幼稚園などの最初の入学段階で、母語がどのような言語か、また、家庭でどの言語を頻繁に使うかなど、日頃の言語使用状況を調査するものである。この HLS は、多言語対応になっており、話者が多いスペイン語版は、もちろんのこと、ポルトガル語、中国語、ロシア語、韓国語、日本語など約 20 言語で翻訳もされている (California Department of Education English Learner Forms)。その結果、母語が英語でない場合、英語力を測るテスト California English Language Development Test (CELDT) を受けることになっている (California Department of Education California English Language Development Test)。この結果によって、小学校や中学校、高等学校では、英語学習のための特別なプログラムを受けることになっている。

海外でのダイバーシティをめぐる教育のあり方では、ダイバーシティは当然あるべき姿として存在しており、教育を行う際の前提となっている。では、このような海外のあり方は、そのまま日本の教育に取り入れることができるだろうか。日本の実情に合わせたダイバーシティ教育のあり方が、これからの検討課題である。

文献

- 1) Ontario (2009) Realizing the Promise of Diversity: Ontario's Equity and Inclusive Education Strategy. The Ministry of Education.
- 2) UNESCO (2008) Inclusive Education: The Way of the Future. UNESCO.
- 3) British Council (2010) Inclusion and Diversity in Education: Guidelines for Inclusion and Diversity in Schools. British Council.
- 4) CBC/Radio-Canada (2017) Ontario to Begin Collecting Data on Students' Race, Ethnicity, Hoping to

- Boost Achievement. Retrieved from <https://www.cbc.ca/news/canada/toronto/ontario-students-race-based-data-1.4278303> on 20 Jan. 2019.
- 5) 大石太郎 (2017) カナダ, オンタリオ州における言語使用状況とフランス語話者のアイデンティティ象徴体系. 2017 年度日本地理学会春季学術大会発表要旨集
 - 6) Ontario Ministry of Education (2018) The Ontario Curriculum. Retrieved from <http://www.edu.gov.on.ca/eng/teachers/curriculum.html> on 20 Jan. 2019.
 - 7) California Department of Education English Learner Forms. Retrieved from <https://www.cde.ca.gov/ta/cr/el/forms.asp> on 20 Jan. 2019.
 - 8) California Department of Education California English Language Development Test (CELDT). Retrieved from <https://www.cde.ca.gov/ta/tg/el/> on 20 Jan. 2019.

文責 竹下幸男

第2部 学校等を対象とした訪問調査

渡邊健治 石川裕之 竹下幸男 深田將揮 生野勝彦

日本では、民間企業の多様な人材確保、政府による男女共同参画事業の推進において女性の社会参加を中心に、ダイバーシティという言葉が使用されてきた。2018年11月に明治大学は「ダイバーシティ&インクルージョン宣言」を出し、「ダイバーシティ&インクルージョンを共創的未來の源泉と考え、あらゆる多様性を受容し、尊重します」と唱え、知の創造と人材育成を目指そうとしている（明治大学, 2018）。ダイバーシティへの取り組みをする高等教育機関がいくつかみられるようになってはいるが、しかし、教育界全体をみれば、ダイバーシティという概念はいまだ浸透しているとはいえない状況にある。2007年の特別支援教育の導入により、小中学校の通常の学級において、発達障害のある子どもについての理解は進んだ。また、ダイバーシティと関連の深いインクルーシブ教育については、平成24年7月に中央教育審議会初等中等教育分科会で「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築のための特別支援教育の推進（報告）」が出され、小中学校において、インクルーシブ教育や発達障害のある子どもへの関心が高まった。

一方、日本においてはダイバーシティであることをよく示す存在でありながら、教育において排除されているか、あるいは教育が十分になされていない比較的大きなグループとして外国人の問題があげられる。障害のある子どもへの教育は特別支援教育として、そして外国人の問題は日本語教育としてこれまで進展を示してきている。発達障害の子どもや外国人の子どもたちは、小中学校の通常の学級において、他の子どもたちと共に教育を受けている。しかしこれらの子どもの多くは、通常の学級において共に教育を受けているが、他の子どもとは異なるニーズをもっている場合には、ニーズに応じた個別的な指導を受け、通常の学級とは異なる通級指導教室で教育を受けることになる。ここで挙げた子ども以外にも子どものニーズは多様であり、そのような多様なニーズを持った子どもが在籍する現場は、実はダイバーシティな状態なのであり、それを明らかにする必要がある。そのため、我々は2018年3月及び9月に外国人の集住地区や外国人の多い地域に絞って、小学校を訪問し、通常学級におけるダイバーシティの状況、日本語指導の必要な児童への取り組みについて訪問調査した。

文責 渡邊健治

日時：2018年3月13日（火）

場所：豊田市教育委員会学校教育課

訪問者：渡邊・石川

訪問の概要：小山幾子指導主事から豊田市における外国籍児童・生徒の状況と支援活動の内容について聞き取りを行った。

○外国籍児童・生徒の状況

豊田市の小学校・中学校に在籍する児童・生徒は約1,000名いる。このうち日本生まれの児童・生徒は62.8%である（2016年の調査による）。外国籍児童・生徒の数や割合は地域差があり、保見地区が突出して多い。市内の外国籍児童・生徒の3割が保見地区に集中している。外国籍児童・生徒にはブラジル国籍の者が多い。なお、外国籍児童・生徒の保護者の日本語や母語の能力が不十分なケースがあるが、保護者が入国した時代に十分な日本語指導や母語教育の機会を保障されなかったことが影響しているのではないかとのこと。

○外国籍児童・生徒への支援の取り組み

日本語指導が必要な児童・生徒がいる場合、愛知県教育委員会が基準に則り各学校に教員を加配する。愛知県の基準は国の基準よりも手厚くなっている。ただし、加配される教員は特に日本語指導を専門としているような教員ではない。また、来日初期（来日3～4ヶ月）の児童・生徒のために豊田市直営の日本語指導教室（ことばの教室）を3つ運営しており、教室は西保見小学校、野見小学校、大林小学校の3校に設置されている。さらに、市が雇用した常駐の指導員（ポルトガル語、スペイン語）を配置したり、保護者の支援や翻訳・通訳の取りまとめを行う外国人児童生徒サポートセンターの設置・運営、学校巡回指導員による巡回などの取り組みもしている。こうした外国人児童生徒支援の取り組みのための予算は年間約14億円に上る。

○教員が主導する委員会の設置

豊田市では教員が主導する様々な委員会を設置・運営し、外国籍の児童・生徒の支援活動につなげている。こうした委員会には、相談委員会、指導研究委員会、国際理解委員会などがある。

○外国籍児童・生徒の進路

外国籍の児童・生徒の高校進学率は80～90%である。しかし教育委員会では義務教育を離れて以降の外国籍の児童・生徒の状況については把握できていないとのこと。学習言語の習得には7年ほどの時間が必要であり、高校段階まで日本語指導を継続して受けなければ習得は難しい。しかしその間に高校入試があることが外国籍の児童・生徒にとってハードルになっているとのこと。

○特別支援教育について

各学校は、どの児童・生徒を「特別の教育課程」の対象としているかについて教育委員会に届け出なければならない。したがって誰が「特別の教育課程」による日本語指導を受けているかは教育委員も把握している。しかし市全体で特別支援教育の対象者のうち日本語指導が必要な子どもがどの程度いるかは把握できていないとのこと。

○不就学の抑制に向けた努力

外国籍の子どもを含め、市内に住むすべての子どもを対象に毎年不就学の状況調査をしている。外国籍の場合、法的にいえば保護者に子どもを就学させる義務はないため、保護者への説明や就学の勧奨という形に

はなるが、家庭訪問までして徹底して子どもの就学に結びつける努力をしている。国籍に関わらず、すべての子どもの教育を受ける権利を保障するというのが教育委員会のスタンス。しかしそれでも毎年10名ほどは不就学の子どもが出てしまうとのこと。

文責 石川裕之

日時：2018年3月13日（火）

場所：豊田市立西保見小学校

訪問者：渡邊健治・石川裕之

訪問の概要：平吹洋子校長から学校の現況、日本語指導や特別支援教育の実施状況などについて聞き取りを行ったのち、学校施設や授業等を見学した。

○学校の現況

西保見小学校は1988年設立。校区内に外国人が集住している保見団地を抱えている関係で、外国籍児童が数多く在籍している。設立以降外国籍児童数は増え続け、10年前ついに日本国籍児童の数と外国籍児童の数が逆転した。2018年3月現在で全児童数227名中外国籍児童数は152名、外国籍児童が全体の67.0%を占める。外国籍児童の中ではブラジル国籍を持つ児童が圧倒的多数で、次いでペルーが多い。彼らの多くは日本生まれ日本育ちの在日外国人2世（一部は3世）であり、生活言語としての日本語能力は有しているが、学習言語としての日本語能力が不十分。また、家庭が経済的困難を抱えていたり保護者の日本語や母語の能力が不十分であったりする児童も多い。こうした状況に対応するため、同校では学校全体を挙げて教育活動の改善や環境整備に取り組んでいる。

○ユニバーサルな教育環境の整備

同校では、児童の学習言語としての日本語能力を育成するため、各学年に日本語指導教室を設置して支援している。2018年3月現在、日本語指導教室の担当教員は加配1名を含め計5名配置されている。そのうち1名は日本語の指導を専門としているが、残り4名はそうではない。また通訳などを行う日本語指導員も配置されている。実際の教育活動においては日本語指導だけを取り出すのではなく、日本語指導に関わる教員と通常学級を担当する教員が相互に連携しつつ個々の児童のニーズに対応し、学年ごとに一体的かつ同時進行で教科指導を行うという形態がとられている。例えば、5年生全体を日本語能力や学習状況によって通常クラス、少人数クラス、日本語指導クラスの3つに分け、3つの教室（1クラス1教室）において同時進行で授業を行うといった具合である。日本語の支援をしつつ教科指導を行う教科は、日本語能力の差が児童の学習活動に大きく影響する国語と算数が中心であり、高学年になると社会などもこうした形態で進められるという。

さらに同校では、学習言語としての日本語能力が不十分な児童の気持ちをどのように学習に向けさせるかも大きな課題となっている。そのために、国語・算数については（高学年では社会についても）特別の教育課程編成実施計画を児童ごとに個別に立てたり、児童に「夢ノート」（自由ノート）をつけさせたり、防災学習をテーマとして日本語・ポルトガル語併記の防災情報コミュニケーションボードを作成・配付するといった活動を行ったりしている。また、個々の児童の学力や学習進度を把握し系統的な教科指導を行うために、豊田市教育国際化推進連絡協議会が日本語指導教員のために開発した「系統ドリル」も活用されている。

○特別支援教育の状況

西保見小学校の特別支援学級に在籍している児童は2018年3月現在16名。このうち外国籍の児童は12名であり75.0%を占めており、全児童数に占める外国籍児童の割合（67.0%）より高い。発達障害を持つ子どもの場合、生活環境への不適應も影響しているのではないかとのこと。

○卒業後の進路

大部分の卒業生が近隣の保見中学校に進学する。保見中学校の生徒の5割は外国籍である。小・中の連携はできているが、中・高の連携が課題とのこと。高校は義務教育でないため外国籍の生徒だからといって特別扱いしないため、西保見小学校の卒業生の場合も高校でリタイアしてしまうケースが少なくないという。

文責 石川裕之

日時：2018年3月14日（水）

場所：豊田市こども発達センター

訪問者：竹下幸男・渡邊健治・石川裕之・深田将揮

本プロジェクトでは、主に学校教育におけるダイバーシティ教育の調査を行ってきたが、今回の訪問場所は教育機関ではない。社会福祉法人・豊田市こども発達センターは、発達の遅れやその可能性のある早期発見と発達支援を目指し、平成8年4月に開設された「心身障がい児総合通園センター」である。訪問に際しては、理事長の高橋脩先生と地域療育室室長で臨床心理士である神谷真巳先生に大変お忙しい中お時間を頂戴し、お話を伺った。

今回、我々が関心を持っていたのは、海外にルーツを持つ子供たちが、当センターに通っているのか、また、通っているとすれば、どのような対応をセンターがされており、そこにどのような配慮があるのかを知ることであった。同時に、学校などの教育機関とは異なる対応や配慮があることにも関心があった。

まず、外国人の乳幼児健診の受診率が低いこととして挙げられた。情報が不確かである、通訳が不十分であるなどの理由に加えて、何よりも、日本に働きにきているため忙しく、休暇を取って検診を受けることが困難な事情があるようだ。このような現状に対し、自治体としては、受診率を高める努力がなされているが、現状では障害のある児童が発見しにくい事態にもなっている可能性がある。実際に通園している児童もいるが、ある程度、保護者も含めて日本語での意思の疎通が可能な場合が多い。しかし、本質的な話が通じにくい場合もあり、そういった際には、センターに所属する通訳（一人）や自治体の通訳の手を借りる。地域の教育機関に向いて、保護者と面談する場合もあり、その際には県の医療通訳の助力を得ることができる。

外国にルーツを持つがゆえに、対応が難しくなる場合もある。たとえば、知能検査などは、日本語版しかないため、発達の評価がしにくいという。検査の結果が、障害を原因とするものなのか、言語的な理解を原因とするものなのかわからないのである。また、診断説明も困難である。くわえて、文化によって障害に対する捉え方・考え方が異なることも、サポートを難しくする場合もある。障害のある人物が家族に含まれるというだけで、同じ文化のコミュニティから排斥される場合もあり、そのような場合、サポート自体が忌避されてしまう。

支援について、教育機関とは異なる視点も感じられた。多文化共生とインクルージョン（同化）は果たして同じなのか、という問題提起である。学校教育においては、言語教育が出発点となり、外国にルーツを持

つ子供たちが日本社会に適応できる援助を行う。一方で、日本社会に適応ということが、そのまま、彼らが本来持っている文化的背景を否定的に評価することになりはしないかが、危惧されることでもある。むしろ、各教育機関では、多様性を肯定的に捉え、それぞれの文化的背景を尊重する教育を行いながら、日本社会に適応する準備も必要とされる。そのことが、それぞれの文化の軽視に繋がらないか危惧される場所である。

文責 竹下幸男

日時：2018年3月13日（火）

場所：豊橋市教育委員会

訪問者：竹下幸男・深田将揮

訪問の概要：豊橋市教育委員会 指導主事の鳥山徳子先生から豊橋市の外国人児童数の現況、また、教育委員会の非常勤嘱託職員で、日本語教育相談員の築樋博子先生から支援の実施状況などについて聞き取りを行った。

○豊橋市の現況と外国人児童生徒の教育

豊橋市では、平成12年度外国人児童生徒数が495名だったのが、平成29年度おおよそ3倍の1640名にまで増加している。国別で見ると、ブラジル、フィリピン、ペルーの順に多く、その他にも中国や韓国、その他の国々からと多岐に渡っている。その外国人児童生徒の支援体制として、市の嘱託職員が外国人児童生徒教育相談として16名勤務しており、日本語指導補助や外国人児童生徒教育担当者への教材・教具の紹介、日本語の指導法に関する助言・支援や教育相談や保護者面談等の通訳、文書の翻訳等の支援を行っている。また、豊橋市では、海外あるいは国内にある外国人学校から豊橋市内の中学校に編入してくる生徒を対象とした初期指導を行っている。毎週月曜から木曜日、週20コマ（入級後の8週間）で生活適応支援及び初期の日本語指導を日本語適応学級担当教員（日本人2名）、バイリンガル相談員2名（ポルトガル語、タガログ語に対応）、コーディネーター（日本人による日本語教育相談員）によって豊橋市立豊岡中学校で行っている。

文責 深田将揮

日時：2018年3月13日（火）

場所：豊橋市立岩田小学校

訪問者：竹下幸男・深田将揮

訪問の概要：豊橋市立岩田小学校国際担当の松波良宏先生から豊橋市の外国人児童の現況、岩田小学校での日本語指導の実施状況などについて聞き取りを行ったのち、学校施設や授業等を見学した。

○岩田小学校の外国人児童数と日本語指導

岩田小学校の外国人児童数は、年々増え、平成29年度には、在籍児童数797名中168名（21.2%）まで増加している。この背景には、校区内に大手派遣会社の寮ができたことや県営岩田団地があることが起因している。

岩田小学校では、日本語指導が必要な児童に対して大きく4つの取り組みを行っている。まず、一点目は、

「プレクラス」（来日直後または、外国人学校からの編入などで日本での就学経験がない児童に対して行われる日本語指導）の開講である。二点目は、「（集団）取り出し授業」（各学年の時間割で国語と算数の時間を揃え、国語、算数の全時間割の取り出し指導）である。三点目は、「（個別）取り出し授業」（在留年数が3年未満の児童に対し、個別の取り出しで読解や作文を中心とした日本語指導や教科の補習などを実施）である。四点目は、「入り込み授業」（取り出し指導を修了した児童に対し、在籍学級の授業への入り込み支援）である。

○岩田小学校の特徴

日本語指導の教室には、各国の国旗や名産品を描いたポスター、さらには、日本語指導に必要な教材が豊富に用意されていた。また、指導計画も綿密に作成されており、授業内容にも多くの工夫が見られた。より多くの児童への日本語指導の時間や質確保のため、平成25年度から国語と算数の時間を学年ごとに揃えた全取り出しによる授業を行っているのも特徴的である。これにより学年、クラス関係なく取り出し時間の確保が可能になり、日本語と教科の統合学習を中心に行うことができたそうである。そのうえ、学習内容や宿題に関して担任との連携や情報共有が円滑にもなったことも利点として挙げられる。さらに、児童に対する指導のみならず、学校での教育に対して理解と協力を得る目的で保護者を対象に国際懇談会、修学旅行や野外教育活動など学校行事に対する事前説明会、PTA 国際料理教室などの取り組みも行われている。

文責 深田将揮

長野市教育委員会

日時：2018年9月5日（水）

場所：長野市教育委員会学校教育課

訪問者：竹下幸男

訪問の概要：長野市における外国籍児童生徒は、小学校32校117人、中学校14校54人で、計46校171人である。国籍は中国、フィリピン、タイ、ブラジルなど7か国だが、中国が全体の約81%（138人）を占める。また、アジア地域出身者が全体の約93%である。平成16年度から150人前後で推移していたが、近年やや増加傾向にある。長野市教育委員会は、言葉や文化・習慣の異なる外国籍児童生徒が安心して就学できるよう、小中学校の支援等を行うことを目的として「長野市帰国・外国人児童生徒に対するきめ細やかな支援事業」を実施している。その事業では、指導協力者や巡回指導員の市立学校への派遣や長野市日本語指導センター校の設置などが行われている。指導協力者や巡回指導員らは、外国籍児童生徒が在籍する学校へ赴き、それら児童生徒の母語話者として日本語指導や適応指導などを行っている。教育相談や個人懇談会など、保護者への通訳が必要な場合も母語話者が派遣される。訪問した時点では、指導協力者は中国語のみであったが、巡回指導員には中国語に加え、タガログ語、タイ語、ポルトガル語話者がいた。日本語指導センター校は、市内の2小学校に設置され、長野市教育委員会・長野県教育委員会・信州大学教育学部が支援を行っている。他にも小学校で4校4教室、中学校で4校4教室の日本語指導教室が設置され、小学校では44人の児童が、中学校では29人の生徒が通級している。これらの支援体制は、校区によって違いがあるため、校区を超えて、通学を希望する児童生徒もある。また、長野市独自の取り組みとして、短期・長期の体験入

学制度もある。これは海外から日本の学校生活を体験するためだけではなく、外国籍児童生徒が日本で就学に支障をきたさないか確かめる役割も果たしている。

文責 竹下幸男

日時：2018年9月6日（木）

場所：上田市教育委員会

訪問者：渡邊健治・竹下幸男・生野勝彦

訪問の概要：長野県上田市の人口は約15万5,000人であり、その内約4,000人が外国人籍である。学校教育課の長田課長補佐、柳町指導主事、勝俣コーディネーターから上田市の学校教育に関する聞き取りを行った。上田市には小学校25校、中学校12校あり、過去5年間の外国籍児童数は小学校130人前後、中学校65人前後で推移している。平成30年の新規転入外国籍児童・生徒数は、8月現在51人であり、ほとんどが1年生である。小中学校に在籍する外国籍児童生徒の国別ではブラジル籍、中国籍の児童生徒が多いが、今年度は中国籍、ボリビア籍児童の増加がみられ、ブラジル籍児童の減少がみられるとのことであった。外国籍児童への支援として、4校の小学校に日本語教室が設けられ、通級指導として取り組んでいる。そのうち上田市立東小学校には平成18年に集中日本語教室（にじのかけはし）が開設された。来日直後で日本語や日本の習慣に慣れない子どもたちに、日本語の習得や日本の学校制度の理解を深め、日本の学校に適應できる基礎をつくり、学力の定着及び向上を図るため設置された。長野県と上田市の予算から運営されている。集中日本語教室への就学は原則半年であるが、実態に応じて延長されるとのことである。ただ、集中日本語教室への送迎は行われておらず、東小学校の校区外からは保護者の送迎が不可欠であり、難点となるようである。近年、企業誘致の関係で丸子地区の外国籍児童が増加傾向を示すようになったが、その地区の小中学校の日本語教育支援対策の対応ができていない課題があるとのことであった。その他、上田市内にはボランティアが運営する外国籍市民のための日本語教室が複数あるとのことであった。

文責 生野勝彦

日時：2018年9月6日（木）

場所：上田市立東小学校

訪問者：渡邊健治・竹下幸男・生野勝彦

訪問の概要：片岡校長より東小学校に開設されている集中日本語教室（にじのかけはし）について説明をいただいた。担当は県費による講師で、もう一人は上田市費による非常勤講師であった。非常勤講師の先生はポルトガル語が話せるのでブラジル籍児童とその保護者対応を行っている。現在、「にじのかけはし」には15名が在室しており、その内訳は中国籍児童生徒が4名（うち1名は学区外の中学生）、日本国籍だが母国語が中国語の児童が1名、ブラジル籍児童が6名、ボリビア籍児童2名、フィリピン籍児童2名である。「にじのかけはし」は、平成18年に開設され、その当時は多くの学区外から通う児童生徒が在室していたが、現在はほとんどが東小学校に在籍する児童であるとのことであった。しかし、少数であるが、現在も他の学校に籍をおき通級で通ったり、籍は東小学校にあるが、住居が校区外の子どもが学区外申請をして通ったりしている。原則として在室できるのは半年であるが、延長してそのまま通っている現状があるとのことであっ

た。

集中日本語教室（にじのかけはし）での授業を見学した際は、フィリピン籍児童の1名が日常会話やゲームを利用した日本語指導が実施され、児童を飽きさせない工夫がなされていた。また、教室の中にはたくさん教材があり、その中には教員の手作りの教材もあり、児童の実情にあった指導の実態がうかがえた。次に授業を見学した高学年の通常学級には、中国籍の児童が在籍していたが、日本語の理解が十分に進んでいない現状があり、その原因がただ単に文化的な違いからくるものなのか、発達障害等が起因しているものなのかの判断ができないとのことであった。また、特別支援学級も3クラス設置されていて、すべて定員を満たしているとのことであった。概して、日本語指導教室での指導体制と通常学級における指導とは、うまく連携がとれているように見られたが、先に述べた中国籍児童のような個別の状況を、個性と受け止める外国文化があり日本の文化へ添わせようとするところへのジレンマが生じることも事実である。今後、外国籍児童の日本語指導と発達障害等の診断による二重の対応が必要になってくることが考えられる。

文責 生野勝彦

第3部 論文投稿及び学会報告等

本年度は、学会誌「Journal of Inclusive Education」に二論文と畿央大学紀要に一論文投稿し採択され、掲載された。

掲載論文

深田 将揮・竹下幸男・生野勝彦・渡邊健治 著

小学校教師のダイバーシティ教育に関する取り組みと意識についての一研究

Journal of Inclusive Education 2018 VOL. 5 1-17 Asian Society of Human Services

ABSTRACT

本研究では、小学校の学級担任を対象にダイバーシティ教育に関する取り組みと意識について明らかにすることを目的とした。調査は、1) 担任学級の実態、2) 児童の多様性に配慮した教育や多様性を認め互いに尊重し合う態度や行動を児童に醸成する教育の実施状況、3) ダイバーシティ教育に関する学級担任の意識について行い、検討した。その結果、学級を構成する児童の実状が、配慮のあり方や醸成する内容のある程度規定しているということが示された。また、学級担任の意識として、今後の多様性教育の推進に関してやや消極的な側面を持ちながらも、児童の多様性に配慮した教育を行うことや多様性を認め互いに尊重し合う態度や行動を児童に醸成する教育を行うことについては、肯定的な考え方を持っていることが明らかになった

大久保賢一・渡邊健治・細越寛樹 著

教員養成課程に在籍する大学生が持つ社会的少数者に関する経験と意識

畿央大学紀要 第15巻第2号 49-57

概要

本研究においては、教員養成課程に在籍する大学生を対象として、様々なマイノリティの属性を持つ社会的少数者に対する接触経験、学習経験、意識などを明らかにすることを目的として質問紙調査を行った。本

研究においては、教員養成課程に在籍する大学生を対象として、様々なマイノリティの属性を持つ社会的少数者に対する接触経験、学習経験、意識などを明らかにすることを目的として質問紙調査を行った。その結果、「発達障害のある人」については、在籍の認識や接触経験のある者が過半数であったが、それ以外の評価対象については在籍の認識や接触経験のない者が多数であることが明らかとなった。各評価対象に対する意識については、ニュートラルな回答が多く、ネガティブな回答は少なかったが、親密度が求められる質問項目になるほどポジティブな回答が減少し、ニュートラルな回答とネガティブな回答が増加する傾向にあった。また、回答者の性別、学年、接触経験や学習経験の有無によって回答が異なる傾向を示す質問項目が複数確認できた。全ての評価対象において「今後さらに学ぶ必要性」と「将来、自分の教え子に教える必要がある」という質問に対しては、全般的に肯定的な回答が選択されていた。

竹下幸男・渡邊健治・深田将揮・生野勝彦 著

海外のダイバーシティについての検討に基づく日本の小学校の実情と課題

Journal of Inclusive Education 2019 VOL.6 65-85 Asian Society of Human Services

ABSTRACT

本稿は、欧米の教育におけるインクルージョンとダイバーシティについて検討し、小学校への訪問調査結果と比較することにより、日本のダイバーシティ教育には、どのような課題があるのか明らかにすることを目的とした。この目的を遂行するため、以下のような課題を設定した。1. インクルージョンとダイバーシティとがどのように関連し、インクルーシブ教育は、ダイバーシティという状態においてどのようにアプローチしようとしているのか検討する。2. ユネスコ、カナダ、イギリスにおけるダイバーシティ概念を抽出し比較検討する。3. 海外において、どのようにダイバーシティへの取り組みが行われているかを、検討する。4. 日本における外国人の集住地区や外国人の多い地域に絞って、小学校を訪問し、通常学級におけるダイバーシティの状況、日本語指導の必要な児童への取り組みについて検討する。

学会における報告等

日本特殊教育学会 第56回大会 2018年9月24日 自主シンポジウム

テーマ：ダイバーシティに基づくインクルーシブ教育の検討Ⅲ

企画者 渡邊健治（畿央大学教育学部）

司会者 岩井雄一（世田谷櫛の木会）

話題提供者 村山 拓（東京学芸大学教育学部） 半澤嘉博（東京家政大学家政学部）

渡邊健治（畿央大学教育学部）

指定討論者 丹羽 登（関西学院大学 教育学部） 田中敦士（琉球大学教育学部）

【企画趣旨】

欧米では、インクルージョンとダイバーシティが不可分の関係として捉えられている。我が国においても、ダイバーシティとインクルージョン、ダイバーシティ教育とインクルーシブ教育について、関係性を追求するとともに、多面的な観点から検討する必要があると考え、本シンポジウムを企画し実施した。

「インクルーシブ教育の視点を取り入れた図画工作科と音楽科の授業改善に関する実践的検討」

研究代表者 大久保賢一（畿央大学教育学部准教授）

研究分担者 西尾正寛（畿央大学教育学部教授）

衛藤晶子（畿央大学教育学部教授）

永井麻希子（客員研究員 橿原市立鴨公小学校）

1 研究の目的

インクルーシブ教育やダイバーシティ教育という観点から、全ての子どもたちの学びを保障する教科教育の在り方を検討する実践的研究には高い重要性が認められつつも、特に図画工作科と音楽科においては、これまで実践報告が多いとはいえない状況であった。様々な特性やバックグラウンドを持つ多様な児童生徒に対して、その個別的なニーズに基づく支援や配慮が必要なことは、2007年の特別支援教育の開始以来自明のこととなっている。しかし、人的・物的・時間的リソースに制約のある学校という場で、そのような個別的支援が機能するためには、全ての児童生徒を包括する授業や学級経営の基礎的な質を底上げしておく必要がある。そこで、本研究課題として以下の2つの検討を行うことを目的とする。

- (1) 図画工作科の既存の授業像とインクルーシブ教育との融合を図り、教科の本質的な目標での子どもにも保障できる学習の具体化を目指す。
- (2) インクルーシブ教育の観点から、どの子どもでも参加できる協同的な学習を目指した音楽科の教材開発を行う。

2 本年度の研究の概要

本研究は3年計画であり、本年度はその最終年にあたる。研究1「地平線的目標設定からの図画工作科学習の改善」、そして研究2「多様なニーズに対応する協同的な学習の実現をめざす音楽科の教材開発」ともに平成28年度においては、先行研究や関連文献のレビュー、あるいは予備的实践を行うことにより、既存の知見を整理し、本研究における分析・評価手続きを構築していった。また、平成29年度においては、理論構築を重ねつつ、研究1においては授業案の作成、研究2においては授業実践の分析を試みた。最終年にあたる本年度は、研究1においては前年度までの理論的整理や仮説生成に基づく検証授業の実施、研究2においては4つの視点を取り入れた新たな授業実践と教材開発を行った。両研究の対象、方法、およびその成果などに関する詳細は以下に示す。

3 実践開発研究の報告

研究1「地平線的目標設定からの図画工作科学習の改善」

- (1) 本研究の基本的な考え方とこれまでの成果と課題

本研究は、特別な配慮が必要な児童も含めた個々の児童の特性に応じることができる目標設定とその実現のための授業づくりを教科教育の立場から試みるものであり、本研究のテーマは、児童の多様性を受け入れた上で一人一人のよさを反映することができるように、幅広く設定した目標を実現するための授業改

善をイメージするものである。

昨年度までの本研究の流れは、2017年度までの本研究所成果報告書を参考にされたい。[1]

(2) これまでの成果と課題

インクルーシブ教育システムの具体化には「合理的配慮」と「基礎的環境整備」の視点が必要である。「合理的配慮」を実行する上で「基礎的環境整備」が必要となるが、本研究では図画工作科の学習としての「基礎的環境整備」とその上での「合理的配慮」を試行してきた。

2016年度は、研究協力者の永井が担任する1学年の学級に在籍している児童を核とした「造形遊びをする」内容の授業づくりを試み、授業改善の仮説として、以下の3つを試みた。

- 個々の学習の目的を実現した児童の姿を想定できる題材の目標の設定。
- 【授業準備の場】、【造形活動への導入の場】、【造形活動の展開の場】、【学習活動の振り返りの場】の学習過程に応じた指導の構想
- 学級の実態に見られる児童の困り感に焦点を当てた合理的配慮の構想

2016年度の授業では、1学年の空き箱を並べたり積んだりすることから「造形遊びをする」活動の題材を取り上げ、在籍する概ね全て児童が目標とする資質・能力を働かせることに寄与し[2]、本題材の指導や合理的配慮の仮説が概ね妥当であることを検証することができた。一方で、準備した指導の全てを実施するには無理があったこと、児童が互いに配慮し合える指導の構想が不十分であったこと、「絵や立体、工作に表す」内容における授業改善の試みも必要であることなどが課題となっていた。

(3) 本論で取り上げる実践について

① 検証授業で扱う題材について

本論で検証する授業は2017年度に実施した5学年「立体に表す」内容の題材「ずこうで キッチン」で主材料の紙粘土や身近な材料の扱い方を工夫して食べ物をそっくりに表す活動である。2016年の課題として挙げた、「絵や立体、工作に表す」活動の題材である。

本題材の目標は次のとおりである。

○造形への関心・意欲・態度（学習への主体的な態度）

本物そっくりに表現することに適した粘土を用いて、そっくりに見えると楽しい食べ物をつくろうとするとともに、自分たちの作品のよさや美しさを自分の思いをもって楽しむ。

○発想や構想の能力（思考力、判断力、表現力等）

本物そっくりに見えると楽しい食べ物を思い付いたり、表したいものの形や色、表面の感じやそっくりに表す方法、見せ方などを考えたりする。

○創造的な技能（技能）

自分のイメージに合うように、粘土や粘土ベラ、絵の具等の材料や用具の特徴を生かした表し方や作品がより食べ物に見えるようにする食器やテーブルクロス等との組み合わせ方等を工夫する。

○鑑賞の能力（思考力、判断力、表現力等）

様々な方法を試みながら、そっくりに見える感じやイメージの変化を捉えるとともに、自他の作品についての思いを話したり、友人と話し合ったりしながら、表現の意図や特徴を捉える。

②合理的配慮の対象児童の状況

研究対象となる児童（以降当該児童）の状況を具体的に把握するため、本研究代表者大久保が当該児童の学級担任であり研究協力者の永井の授業を参観し、児童の学習や生活の観察を行うとともに、永井から当該児童の状況の聞き取りを行った。以下、本題材の活動で配慮が必要と考えられる状況を挙げる。

- ・ WISC- IVのFIQが70（5年生の5月時点）。集中できないのは知的障害からくるものの可能性大。
- ・ 教員の全体へ行く指示は、聞き取ることが難しい。指示が自分の興味と一致すれば聴くことができることもあるが、比喩や暗喩を用いた表現は理解が難しい。
- ・ 念頭で複数のことを整理したり、処理して考えたりすることに戸惑いをもつ。
- ・ 手や指で握る力が非常に弱く、文字も読める程度で書く。

大久保は児童の行動観察の結果、学習指導における配慮のポイントとして次の2点を指摘した。

○学習のめあてや活動の内容を伝えるには、当該児童と1対1で対面する、あるいは視覚的に捉えることができる手本を用いる等の工夫が必要である。

○伝達した後、活動中に他の児童よりも短い間隔で、めあてや活動状況の確認を重ねる必要がある。

以上二つの配慮を基本的な考え方とし、当該児童が学級の友人とともに本題材の目標を実現、つまり本題材において当該児童が資質・能力を働かせることができるようにする指導及び合理的配慮の在り方は従来と同様に『共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）』別表（文部科学省.2012）を参考資料として検討した。[3]

(4) 実践検証授業「ずこうで キッチン」の指導の実際

本実践における指導仮説の四つの場面について実際の授業場面で実施した指導と合理的配慮について記述する。なお、項目の記号が示す意味は次の通りである。

- ・ : 学級全体への指導、◎ : 当該児童への配慮

①【授業準備の場】

- ・ 紙粘土、樹脂粘土、液状粘土、空箱や空容器、スチロール片など。粘土はそれぞれの特徴がわかるラベル付けたカゴに分けて準備。それぞれカゴの前には粘土の簡単な作例を置いた。



図1 「材料・用具の準備の実際」

- ・ 切り糸、のし棒などの用具は使う目的と基本的な使い方がわかる図を付けたカゴに用意。
- ・ 活動への意欲の喚起や発想の手がかりとする基礎資料としてのアンケート実施
- ・ 学級通信を用いた家庭への協力の依頼。本題材の学習のねらいと内容を伝え、展示用に既成の食器やテーブルクロス、ランチョンマットなどの持ち出しをお願いする可能性を伝えた。

◎表したいことを考えるための資料として、当該児童にとって無理がない程度の技能で表現できる菓子や、料理、果物など複数の作例を教師が作成し展示。合わせて未完成の作例も置いた。

②【造形活動への導入の場】

・児童に教卓の前に集まるよう指示し、準備した『器に入ったうどん』『皿にのせた寿司』『皿にのせたクッキーやケーキ』を参考作品として紹介。「今から、図工室をキッチンに変えます。」と伝えた。

◎当該児童には、話を聞きやすく参考作品を身近で見ることができるよう教師の左側に来るよう促した。

・3種類の粘土の特徴や用具の用途を、作品例を通して紹介。表したいことを決め、それに合った粘土を選んで活動し始めることを確かめるとともに、切り糸やのし棒の扱い方を師範した。

・準備した材料や用具以外にも図工室にある材料・用具を自由に使ってよいこととともに、表したいことに合わせて必要になるものを家からもってきてよいことを伝えた。

③【造形活動の展開の場】

③-1 発想（表したいことを見付けることが）できるように

・初めに表したいと考えたことや表す方法を簡単なスケッチに表し、それを基に話し合いを通して表したいことを交流し、そこで思い付いたことや表し方などをメモできるようにした。

・表したいことを見つけにくい児童が参考にできるように、図書室から20冊程度のレシピ本を借り出し、加えて4人に一台のタブレットPCで画像検索できる環境を用意した。

◎表したいものを自分で決めることが難しそうな場合に備えて、準備した作例の中から選んだり、友人と同じものをつくったりするよう勧める配慮を用意した。

③-2 構想（表す方法を考えることが）できるように

・一人で表す方法を考えにくい活動では、同じものを表す友人と相談したり、粘土だけでは難しいものなどについて適した材料や方法を教師も共に考えたりなどした。

・レシピの本やウェブサイトを活用し、調理方法を手がかりに考えることを勧めた。

・表したいことに合っていない粘土や表現方法を選んでいることを認めた場合、思いを聞き、実現するための適切な材料や方法について助言を行えるよう準備した。

◎活動の見通しをもちにくいようであれば、同じか似た活動をしている友人と一緒に活動することや、教師が示すつくり方を真似て活動することを勧めるよう準備した。

◎失敗を感じた場合に意欲を失わないよう、「うまくいかないことがわかった」と肯定的に捉える言葉、「どしたら思い通りのことができるかな」といった主体的な思考を支える言葉を用意した。

③-3 工夫して表すことができるように

・活動過程で必要な材料や用具が明らかになったりする場合には、積極的に導入するようにした。

・容器への盛り付け、ランチョンマットとの構成など、見せ方も工夫するよう提案した。

◎普段から当該児童に気をかける友人の活動から工夫できることを見て学んだり、必要に応じて相談したりすることを期待し、座席を固定しないで必要な児童と共に座るよう指示した。

④【学習活動の振り返りの場】

・業間に児童が互いの活動の成果を見合えるように、活動過程の作品を廊下に長机を並べて展示・保管し、用意した付箋でコメント（学級では“ツイッター”と呼称）するよう提案した。表現の活動に入っ

らは、毎時間の初めの5分間をツイッタータイムとして設け、「形、色に注目し、よいと思ったこと」「友人が工夫しているポイント」「伝えたいアドバイス」などを書いて伝え合うよう提案した。

・学習の最終段階で、児童自身が考えた展示方法で鑑賞できるよう、終末に独立した鑑賞の時間を設定し、全学年が鑑賞できる校舎内中央にある多目的スペースに展示した。この鑑賞でもツイッターを実施した。

◎当該児童には親しい友人とともに鑑賞するよう勧めた。

(5) 実践検証授業「ずこうで キッチン」の指導の成果と検証

①【授業準備の場】

アンケートについては、書いている時点で互いにアンケート用紙を見合いながら友人が選んでいないメニューを選ぶ児童が多く、アンケート結果の紹介を紹介する必要が生じなかった。

粘土の種類を、特徴を表示した上で簡単なサンプルともに用意しておいたことにより、後にアイデアスケッチに「この部分はつるつるした感じにしたいから樹脂粘土を使う」などの書き足しをするなど、活動の見通しを立てることに役立ったことが見て取れた。

②【造形活動への導入の場】

ここでは表したいものや表し方について友人と話し合う機会を重視した。後の活動場面になって、たこやきのいれものをどんな風にしようか何日も迷っていた友人に対し、当該児童は、まるですてきなものを見つけたように、材料置き場から肉団子のトレイを見つけて差し出したことがあった。当該児童が話し合いの場で友人の思いを聞き、共有できていたことから生まれた行為である。当該児童のこの行為が後の「そっくりに見えるように表そう」とする思いをもって活動を楽しむことへと繋がったと考えられる。

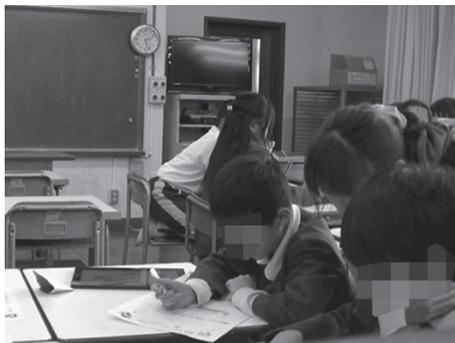


図2 「発想のための言語活動の場」



図3 「材料の場で自然に起こる交流」

③【造形活動の展開の場】

③-1 発想（表したいことを見付けることが）できるように

アンケートを書きながら、表したいことを決めていた児童がほとんどで、発想で戸惑う児童はいなかった。当該児童も教室で仲のよい友人と一つのレシピ本をながめながら考えており、その結果、表したいことをパフェとすることになった。発想で困ることを想定していたが、友人の協力を得て表したいことを見付けたと評価した。

③-2 構想（表す方法を考えることが）できるように

タブレットPCは表したい料理を様々な角度から見ることに役立っていたが調理方法を見る児童は少なかった。料理の過程が立体に表す活動と結びつきにくかったと思われる。また、多くの児童は表現に適切な粘土を選んでしたが、芯材を使う必要がある児童にはその方法を伝えた。

当該児童は普段、困ったことに会っても自ら解決しようとせずに教師の支援を待つことが多いので、同じパフェを表すH児の近くの席で活動するように促した。困った場合には、友人に解決方法を聞いたり、友人の表現方法を真似たりすることで解決する喜びを味わえることを期待した配慮であったが、実際には活動過程で失敗と感じていることはほとんどなかったようであった。担任として具体的に助言したのは、生クリームを表すホイップ粘土がトッピングの材料でほとんど隠れてしまいそうなときに「トッピングしてから、生クリームを絞る方がのせやすい」と提案する程度であった。当該児童は実際に起っている失敗を感じていなかった可能性もある。あるいは、当該児童に生じている困難さを友人が認め、助言や具体的な援助によって解決していたかもしれない。

③-3 工夫して表すことができるように

当該児童には座席を固定せず、必要に応じて教師が勧める友人の活動を参考にできるようにしたことが有効に働いたようである。授業では歩き回っている友人の活動を見ることが多かった。

活動の過程でパフェにのせるぶどうをどう表したら本物らしく見えるかを「色はきれいに混ぜきらない方がいいか」「皮のむきははじめのところをどんなふうにしようか」などと友人に相談しながら、先の尖った粘土ベラを使いながら、ぶどうの皮がむけかけた様子を工夫して表していた。これは友人と活動をともにすることで、相談したり真似たりしながら表す方法を見つけ、表す技能を働かせていた姿だと判断できる。結果的に当該児童が表したいと考えたぶどうの形と色になったことに喜びの表情を浮かべていた。座席を固定せず、近くにいる友人に当該児童の助けとなることを期待した教師の配慮が働いた場面である。



図4 「過程の交流を介して成果を伝え合い、表現に活かされた児童の活動や作品」

他の児童でも、座席を固定しないことが有効に働いたことが見て取れた。チーズが溶けていることを表現した児童の活動（図4左）を参考にした児童はパンケーキのバターが溶けている様子（図4中央）を表すことになった。さらにその活動は図4右の児童のチョコソースを上層一杯に置き、柔らかく溶けて見えるように表す工夫の参考にもなった。このように似た活動をしている友人の側に寄って活動することを認めたことで、ともに戸惑いを共有し解決策を考えたり、新しい発見を生み出したり、イメージを具体化したりする姿につながった。

④【学習活動の振り返りの場】

活動過程の作品を廊下に並べ、休み時間に鑑賞できるようにした。表現活動に入った後には、授業の初めの5分間でも行った。活動後の振り返りでは、活動した20人全員が休み時間に友人の作品を鑑賞しており、18名が互いの作品について友人と話したと記録していた。

「ツイッター」を通して交流した児童は「自分が時間をかけてつくったところを友人が見つけてくれて

うれしかった」「自信がなかった部分を友人が〇〇ちゃんほいと言ってくれて自信がもてた」「アドバイスももらえてよかった」「ツイッターを書くこと自体がおもしろかった」など、多くの肯定的な感想を残した。



図5 「過程の展示の場」



図6 「活動過程の交流の場」

当該児童も友人とともに鑑賞を行い、「ツイッター」で賞賛の言葉をくれた友人へ、お礼を返す様子も見て取れた。

準備の段階で家庭での協力を得て装飾の材料で集めていたので、見せ方を工夫するために作品の置き方や装飾材との組み合わせ方、新たにつくったメニュー表やおしながきなどと組み合わせるなど、様々な試みが見られた。これは表した作品をよりそっくりに見えるように食器やおぼん、ランチョンマット等本物との組み合わせ方を創造的に工夫して表す技能が働いた姿だと評価できる。

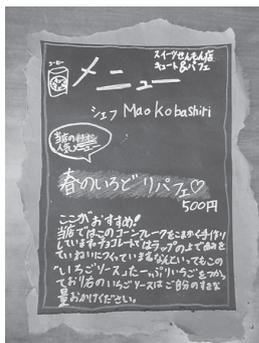


図7 「見せ方まで工夫した児童の作品」

(6) 実践の成果のまとめと課題

本授業では、当該児童も含めて在籍する児童は概ね期待した資質・能力を働かせ、思いに合った表現活動ができたと判断した。それは当該児童がもつ特性に考慮して準備した指導や配慮を授業の進行に応じて弾力的に実施した成果だと言える。一方、本授業全体を捉え直せば指導や配慮以外に二つの要因が窺える。

- 当該児童と在籍児童との相互の関係性
- 題材そのものがもつ魅力。

当該児童は授業時間中に度々席を離れ、友人の活動を見て回ったり、時には学習の目標から離れそうになったりすることもありながら、意欲を失いきること無く最後まで活動することができ、作品も完成に至った。その要因は実施した指導によると同時に在籍児童による関わりであると考えられる。当該児童と一緒に活動したり、必要に応じて活動から離れないよう声を掛けたりする等の寄り添う心情的な支えや当該児童に必要と考えられる材料や使う作品の一部を提供するといった具体的な援助が当該児童の活動を支え続けたことは間違いない。児童の学びは、教師の指導だけではなく児童相互の関係性においても育まれるものであるという当然ながら重要な結果が得られた授業であった。

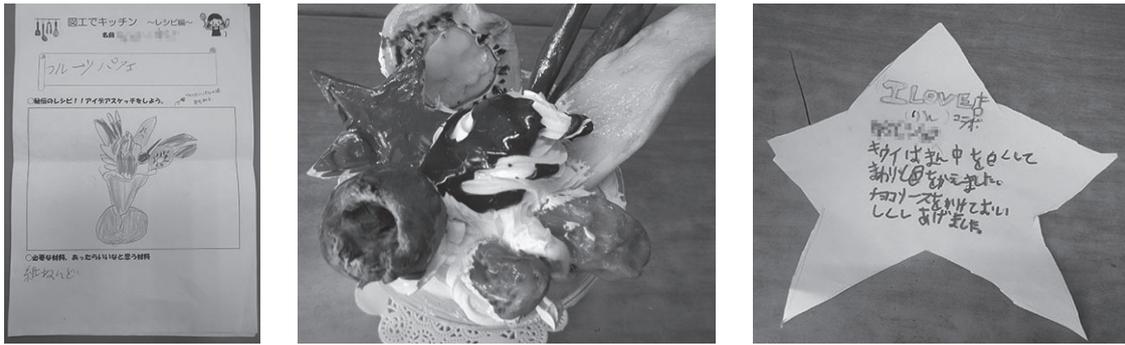


図8 「当該児童の活動の成果物」

また、「図工でキッチン」の題材そのものもつ魅力が及ぼした影響も否定できない。可塑性がある粘土は失敗に対する抵抗感が低い材料である。加えて用意した粘土は身近な食べ物をそっくりにつくる活動に馴染み、児童は手応えを得やすい。題材のもつ魅力が児童の主體的な態度を引き出し、児童相互のよい関係性を生成し、その学習環境において教師の指導が有効に働いたと言える。

授業の試みとしての課題の一つは導入の段階で、表したいことを見付けるための言語活動に時間をかけすぎ、一部の児童の高い意欲を表現活動に連続させることができなかつたことである。材料集めやアンケートのために活動内容をおおまかに紹介していたので、多くの児童は家庭や教室で何を表すかを考えたり対話したりしており、結果的に言語活動に多くの時間を割く必要がなくなっていた。

もう一つは当該児童の状況を把握する方法である。当該児童は、成果を得にくい活動や抵抗感を感じる活動には興味を示さない傾向がある。本授業でも多くの時間を友人の活動を見て回ったり話したりしていた。この状況が、友人の活動への関心の表れか、自身の活動への関心の低下なのかを判断できなかった。活動の後半に見られた、友人から提供されたチョコソース状のボンドやクッキーに模した粘土を自分の作品に載せている活動は友人の援助であり、本人の学習成果では無いという捉え方と、既成の材料を構成する行為と捉えて本人の表現とする捉え方もできる。

学級に所属する特別な配慮が必要な児童が他の児童とともに学べるようにする手立てとして、個々の児童に応じた指導にその子の特性に応じて特に配慮した指導を織り込んでいくことと、学級に所属する一人一人のその子なりの学び方を想定し必要に応じて目標も弾力的に設定し直すことが考えられる。現実的には、配慮が必要な児童に応じた目標の調整の妥当性については専門的な研究者や特別支援コーディネーターの助言や指導を抜きにしては検討できないだろう。児童の実態や心情を理解した実践力のある現職の教師が、研究者や専門家との連携を図ることによりその資質・能力が高まり指導が充実する事は間違いない。本研究は本年度で区切りをもつことになるが、今後も児童及び学級の多様な状況に応えることができる「インクルーシブ教育システム」を伴う授業づくりの道筋を探求していきたい。

引用

- [1] 畿央大学現代教育研究所『平成28年度成果報告書』, 2017年3月、『同29年度成果報告書』2018年3月
- [2] 『同28年度成果報告書』, 1, pp13～20, 2017年3月
- [3] 文部科学省『共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)別表』中央教育審議会, 2012年7月, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1323312.htm (2019年1月31日アクセス)

研究2 「多様なニーズに対応する協同的な学習の実現をめざす音楽科の教材開発」

(1) 本研究の目的と前年度の研究成果

本研究の目的は、協同的な学習が実現しやすい音楽科授業の特性を生かし、通常学級における多様なニーズに対応できる教材を開発することである。本稿は3年計画の最終報告となる。

1年目は、多様なニーズに対応する協同的な学習を実現する教材として「わらべうた」に着目し、先行研究のレビューを行った。その結果、授業構成の視点として①身体的同調、遊びへの没頭を促す教材選択、②時間と場所の確保、③遊びから学習への連続性、④ルールの共有を見いだした。2年目は、4つの視点を取り入れた《となりのおばさん》を教材とする授業実践を分析・考察した。その結果、教材のもつ特性から指導内容を導出すること、指導内容にかかわる視覚的な提示、グループによる身体活動を伴った工夫を試す場の設定の3点が協同的な学習を実現する教材開発となることを見いだした。

(2) 今年度の研究方法

研究最終年度となる今年度は、昨年度見いだした教材開発の視点から新たなわらべうた教材を取り上げて授業実践を行い、協同的な学習を実現する教材開発を行うことを目的とする。教材としてわらべうた《あのね おしよさんがね》⁽¹⁾（楽譜は図9参照）を取り上げた。取り上げた理由は、多様な遊び方ができること、〈しりとり形式〉になっていて替え歌がつくりやすいこと、タッカのリズムによって身体が自然と動き出すことの3点である。

(3) 研究内容

①指導内容の導出

協同的な学習を実現するための1つめの視点は、教材のもつ特性から指導内容を導出することであった。本研究では、指導内容を導出する理論的枠組みとして「生成の原理」⁽²⁾の立場をとる。生成の原理による学習では、指導内容をカリキュラムの3つの柱から導出する。3つの柱とは、カリキュラムで扱う学習の範囲（スコープ）を示す。第一の柱「人と地域と音楽」では、「音楽がどのような風土、生活、歴史を背景にして生まれてきたのか」という文化的側面を学習の範囲とする。第二の柱「音楽の仕組みと技能」では、「人間が音楽を素材としてどのように音楽を形づくってきたか」という形式的側面、内容的側面、技能的側面が範囲となる。第三の柱「音楽と他媒体」では、「人間がその音楽を表現する時に音以外の言葉、動きなど他の媒体とどのようなかわりをもっているのか」といった総合的な表現を扱うことになる⁽³⁾。《あのね おしよさんがね》を3つの柱から捉え指導内容を導出する。

【人と地域と音楽】《あのね おしよさんがね》は《いちりとら》という手まり歌に「あのね おしよさんがね」と前歌がついたものである。《いちりとら》が意味がわからない歌なので、それをお寺の和尚さんが読むお経に見立てている。《いちりとら》は、〈しりとり形式〉の歌でありながら、意味のはっきりしない言葉が多く、また短いため、この歌ほどさまざまに変化した歌もないといわれるほど地域差が激しく、その数に限りがない⁽⁴⁾。この歌はまりがなくとも、まりをつけて足を回す部分で手をたたき、足をひろげるなど様々なしぐさでことばのもつおもしろさを楽しめるわらべうたである⁽⁵⁾。そこで、今回は誰でもできる活動として、ペアで手あわせとしぐさ遊びをし、最後にじゃんけんする遊びを行う。じゃんけん遊びの特徴は、最後の勝負をつけるじゃんけんまでの緊張感を引き延ばし、楽しむところにある⁽⁶⁾。

【音楽の仕組みと技能】このわらべうたの音楽的な特徴は、うたがリズムカルに展開していくところにある。

活動のねらい	子どもの活動	指導者の活動	評価
<p>経 験</p>	<p>《あのね おしよさんがね》を歌って遊び、反復に気づく。</p>		
<p>◆《あのね おしよさんがね》の遊びを経験させる。</p> <p>遊びを十分に楽しませることがねらいなので、口々に意見を言わせる</p> <p>2. やってみたい感想を交流する</p> <p>きちんと遊べることより、それぞれが遊びに満足している状態を捉える。</p> <p>◆反復に気づかせる。</p> <p>口々に意見を言わせて、「くりかえし」「しりとり」と言った言葉を全体で共有する。ここでは、「くりかえし」「しりとりで続いている」といった言い方でよし。「反復」という用語は出なくてもよい。</p>	<p>1. 2人1組で《あのね おしよさんがね》のじゃんけん遊びで遊ぶ。</p> <p>2. やってみたい感想を交流する</p> <p>3. 〈しりとり形式〉になっていることに気付く。</p>	<p>●前で示範しながら、歌って聴かせる。</p> <p>●見た感想を問い、語句について質問があれば簡単に説明し、音や遊びについてであれば全員に返し共有させる。</p> <p>●2人組でやってみよう促す。</p> <p>●リズムカルな感じを捉えることができるよう立って遊ぶよう促す。</p> <p>○場合によっては、縦書き詞を掲示する。</p> <p>「遊べるようになったかな」 「遊ぶのに困っていることはないかな」</p> <p>●遊んでみたい感想を問い、おもしろかったところや困ったこと、難しかったところを問う。</p> <p>●困ったことや難しかったところがあれば、どうすればよいか全体に問い返し、出された案を試してみよう促す。</p> <p>○自分だったらどうすればできるようになるかを考えるように声をかける。</p> <p>○わらべうた遊びを十分に経験できる時間を確保する。</p> <p>●それぞれが楽しんで遊べるようになったところで、気付いたことを問う。</p> <p>「遊んでみておもしろかったところや気がついたことはありますか」</p> <p>●出された意見に「しりとり」になっていることへの気づきがあれば、それを取り上げる。</p> <p>●前半は不規則な手合わせであること、後半は規則的な手合わせとしぐさ(くりかえしになっている)であることを実際に遊んで確認する。</p> <p>●しりとりになっていることに気がつかない場合は、「歌詞見て気付くことない？」と問う。</p>	
<p>◆反復を経験させる。</p> <p>クラス全体で1つの続きをつくる。口々に○○に入るオノマトペとそのしりどりの続きを言わせる。</p>	<p>4. 「しんぐうがえって○○」の続きをつくる。</p>	<p>●くりかえし(しりとり)になっていることから「しんぐうがえって○○」の続きを1フレーズつくってみよう誘う。</p> <p>「しりとりになっているね、しんぐうがえっての続きもつくれるかな(もひとつしりとりを続けようかな)」</p> <p>●それぞれ思いつくことを口々に言わせ、しぐさ等試しやすいオノマトペと続きを全員でやってみよう促す。</p> <p>●適宜、子どもの動きを取り上げ、全員で模倣してみよう誘う。</p> <p>○全体で1つの続きをつくる場を設定する。</p>	<p>主体的に学習に取り組む態度①(観察)</p>

分析	反復を知覚・感受し、イメージを表現する工夫への手がかりを得る。		
<p>◆反復について知覚・感受させる。</p> <p>意見は挙手で全体で共有できるようにする。</p> <p>このような授業形式に慣れていない場合は、知覚と感受を分けて問うが、意見として知覚と感受が混在して出てきたら板書で整理する。また、知覚と感受を関連させて問うてもよい。その場合、「反復」の用語は知覚・感受した後伝える。</p>	<p>5. 指導者が歌う（ア）と（イ）の《あのね おしょうさんがね》を比較聴取し、その違いについて交流する。</p>	<p>「後半部分が繰り返されていなかったらどんな感じがするかな」</p> <ul style="list-style-type: none"> ●2つの歌を比較聴取することを伝える。 ●2つ聴いて、何が違うかを問うことを伝える。（ここで知覚を問うている） ●「いちちちとらんらん、～キャベツでほい」と歌った《あのね おしょうさんがね》（ア）と、「いちちちとらんらん、らっきょくってほい」と歌った《あのね おしょうさんがね》（イ）を聴かせる。 ●（ア）と（イ）は何が違うのか、気付いたことを問う。 ●出された意見は板書で知覚と感受に整理する。 ○ペアや近くの人と話し合ってみよう伝える。 	<p>思考・判断・表現 ①（発言）</p>
<p>◆「反復」という用語を理解させる。</p>	<p>6. 「反復」という用語を知り、反復されるとどんな感じがするのかを交流する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ●何が違っていったかを確認した後、「反復」という用語を知らせる。 ●反復があることでどんな様子が浮かぶかを問い、再度歌う。（ここで感受を問うている） ●意見が出にくいときは、「タッタッタタンタン」というように、歌詞でない歌い方を聴かせたり、自分達で歌ったりさせる。 ●目をつぶって聴いたり、クラスを2つに分けて聴き合いさせる場をつくってもよい。 ●出された意見をもとに、歌ったり、聴いたりしながら繰り返すことによるイメージを確認する。 「(例：盛り上がるように) なっていたかな。」 	
<p>◆表現の工夫への手がかりを得させる。</p>	<p>7. 歌い方の工夫を試す。</p>	<p>「(例：盛り上がるように) 歌うにはどんな歌い方をしたくなったかな。」</p> <ul style="list-style-type: none"> ●出されたイメージを表現するために、どんな歌い方をしたいか（しぐさも含め）試すよう促す。 ●適宜工夫している歌い方を取り上げ、全体で共有する。 ○ペアあるいは近くにいる人と一緒に試してみるよう声をかける。 	

再経験	反復を意識して自分たちのイメージが伝わるように《あのね おしよさんがね》の替え歌を工夫してつくる。		
<p>◆反復を意識して、自分たちのイメージが伝わるように表現を工夫させる。</p> <p>◆表現の工夫を共有させる。</p> <p>強弱、速度といった用語と関わらせながら、具体的にどこをどう工夫しているのかを問う。</p> <p>◆自分たちのイメージが伝わるようにさらに表現を工夫させる。</p>	<p>8. 反復を意識してペアで替え歌をつくる。</p> <p>9. 中間発表を行い、表現の工夫を交流する。</p> <p>10. 共有した表現の工夫を基に、さらにイメージが伝わるよう工夫する。</p>	<p>●「いっちちちと〇〇」の〇〇にどんなオノマトペをいれたいか、その後〈しりとり形式〉でどんな言葉をいれて歌いたいかをペアで歌って試すよう促す。</p> <p>●歌ったりしぐさを入れたりしながら、音で試すように伝える。</p> <p>○必要に応じて、考えた言葉を書き留めるためのシートを渡す。</p> <p>●イメージと歌い方について問うなどの机間指導を行う。</p> <p>●歌の長さは子どもたちに任せる。</p> <p>●オノマトペの歌い方やしぐさを工夫しているペアを適宜取り上げ、全体に紹介する。</p> <p>「工夫しているなと思ったのは、どこですか」 「どんな感じが伝わってきましたか」</p> <p>●どんな工夫をしているのかに注目して聴くように伝える。</p> <p>○出された工夫を模倣してみるよう促す。</p> <p>●中間発表で共有した声の出し方、強弱、速度などをさらに工夫するよう伝える。</p> <p>●しぐさに頼ることなく、歌でイメージが伝わるよう歌い方を工夫するよう伝える。</p>	<p>★思考・判断・表現②（観察）</p> <p>★主体的に学習に取り組む態度②（観察）</p>
評価	工夫した《あのね おしよさんがね》を発表し、反復についてのアセスメントシートに答える。		
<p>◆反復の特質を生かした表現の工夫を意識させる。</p> <p>◆反復の知覚・感受の学習状況を確認する。</p>	<p>11. グループごとに発表する。</p> <p>12. 反復についてのアセスメントシートに答える。</p>	<p>●どんな様子を表した替え歌なのかを最初に伝えてから発表するよう促す。</p> <p>●聴く側は、イメージが伝わってくるか、そのためにどのような工夫がされているのかに注目して聴くように伝える。</p> <p>●互いの作品について、イメージを表現するために気づいたことや感じたことを発言させ、適宜音で確かめる。</p> <p>●アセスメントシートを配付し、記述させる。</p> <p>●《はやしの中から》の反復ありと反復なしを歌って聴かせる。</p>	<p>★知識・技能①（演奏）</p> <p>★知識・技能②（アセスメントシート）</p>

⑤児童の様相

実践は公立小学校第5学年で行った。授業者は担任の椿本恵子教諭である。本学級には、特別支援学級から交流に来ている児童をはじめ、帰国子女で漢字が苦手なひらがなを多用する児童、他者の気持ちをくみ取るのが苦手な児童（A児）、ほとんど発言がみられない児童（B児）、板書等の記録を自らとるのが難しい児童（C児）、始終手足が動き場合によっては立ち歩く児童といったように多様なニーズをもつ児童が在籍している。授業は絨毯敷きの広い部屋で机・椅子がない状態で行った。

【経験】指導者が示す歌と遊び方をすぐに覚え、ペアで何回も遊ぶ姿が見られた。遊んだ後、「この歌のおもしろいところ、ひみつは何かあったかな」という指導者の問いかけで、「きゃっきゃの次がキャベツでつながっている」というように「しりとり形式」に気がついた。その後、「しんぐうかえって、てって（腕

3点目のグループによる身体活動を伴った工夫を試す場の設定では、机・椅子のない広い空間での活動であったことから、隣のグループの様子を見て何をすればよいのかがわかりやすかったと考える。さらに、グループ同士が自然と集まってアイデアを出し合う、一緒に歌うということも可能になった。

わらべうたは遊びが伴うことで子どもたちが取り組みやすい教材である。遊びは時代や文化とともに変化していく。そのため遊びと音楽の成り立ちの両面から教材を捉えることによって複数の指導内容導出が可能となる。それ故わらべうた教材は多様なニーズに対応できる教材であるといえるのではないか。

謝辞

本研究のために授業実践を行い貴重な資料を提供くださった椿本恵子教諭と学級児童に紙面を借りて御礼申し上げます。

注・引用

- (1) 近藤信子 (2001) 『にほんのわらべうた④楽譜とCD』福音館書店 ,p.25
- (2) 西園芳信 (2017) 「生成の原理」日本学校音楽教育実践学会編『音楽教育実践学事典』音楽之友社 ,pp.18-19
「生成の原理」とは学習者が音楽の素材に働きかけ、自己の精神と相互作用する中で外的世界に作品(演奏)を生成し、それと相関して内的世界が生成されるという、外と内の二重の変化が起こること。
- (3) 小島律子 (2006) 「全体構成の説明」日本学校音楽教育実践学会編『生成を原理とする 21 世紀音楽カリキュラム 幼稚園から高等学校まで』東京書籍 ,pp.18-22
- (4) 尾原昭夫 編 (2009) 『日本のわらべうた 室内遊戯編』文元社 ,pp.167-168
- (5) 近藤信子 (2001) 『にほんのわらべうた②すずめすずめ』福音館書店 ,pp.66-67
- (6) 中村愛 (2014) 「事例4 《じゃんけんうた》小学校3年生」小島律子・関西音楽教育実践学研究会編『生活感情を表現するうたづくり－理論と実践－』黎明書房 ,p.56
- (7) 小島律子 (2017) 「授業デザイン」前掲書(2) ,p.171
生成の原理による授業デザインでは、経験の再構成の学習過程となり、単元構成として「経験－分析－再経験－評価」の単元構成を用いる。

4 まとめとして

研究1、研究2ともに3年計画の中で、理論的検討、仮説生成、教材開発を系統的に行いながら、通常学級において特別な教育的ニーズのある児童が含まれる多様な集団を対象とした教科実践の成果を示すことができた。

両研究に共通しているのは、「特定の児童を個別的・支援する」という発想に終始するのではなく、むしろ授業の在り方そのものを多様な児童集団に適合させるための検討を基盤として、その上で特別な教育的ニーズのある児童に対する個別的支援を同時並行的・相互作用的に実施していたことである。このことにより、単純に「場のみ」を共有することに限定される「形骸化されたインクルージョン」ではなく、個別的なニーズに対応しながらも目標や活動や体験を共有することを可能にする本質的な意味でのインクルージョン

の実現にアプローチすることができたと考えられる。両研究の授業実践や教材開発において、多くのポイントを挙げるができるが、大まかには1) 活動や思考の視覚化、2) 主体性の促進、3) 協同的活動の設定、の3点に集約できると考えられた。

活動や思考の視覚化は、短期的な記憶のスパンが短い児童に対してはそれを補うものとして機能し（視覚的な手がかりや教材は音声と違って消えてなくなるため）、注意維持に課題がある児童に対しては、集中を持続させやすくし、あるいはいったん逸れた注意を復帰させることに役立つ。また、抽象的な思考が苦手な児童に対しては、思考のプロセスを視覚化してステップバイステップで示すことにより、より具体的な課題と捉え直して取り組むことができるようになる。主体性を重視する授業づくりは、特に授業や活動に対して拒否的な反応を示す児童に対しては重要な要素となる。本研究における実践は「遊び」の要素を取り入れ、活動自体が児童にとって「楽しい」と感じられるものに洗練させることの重要性を繰り返し示していた。そもそも、拒否的な反応の原因は、児童にのみ帰属されるべきではない。恐らくそれまでの児童の学習履歴の中で、「わからないこと」、失敗体験、叱責された経験など、本人にとってネガティブな要因が蓄積されたことにより拒否的な反応や態度は形成されると考えられる。つまり「主体性を重視する」こととは、主体性が発揮されなかったことを「子どものせいにする」のではなく、「子どものために授業の在り方を検討する」という授業者の姿勢そのものであるといえる。さらに、協同的活動の機会を設定することにより、児童の中で「学び合い」や「支え合い」といったダイナミズムが生じやすくなる。このことにより、学級集団の「多様性」が「授業者にとってのバリア」ではなく、むしろ「子どもたちの学びを促進させるもの」としてポジティブに作用することが期待されるが、この点については今後の研究においてさらに検証していくことが求められる。

本研究においては、図画工作科と音楽科において、インクルーシブ教育の視点を取り入れた授業実践と教材開発を行ってきた。今後検討しなければならないのは、本研究成果の教科種別に関する「固有性」と「普遍性」についてである。著者は、本研究の成果には普遍的な要素が多いという仮説を持つが、仮に他の教科（例えば国語や算数など）において、本研究で重視した1) 活動や思考の視覚化、2) 主体性の促進、3) 協同的活動の設定の3点が効果的でないとするれば、あるいは実施すること自体が困難であるとするれば、その困難性が何に起因するものであるかという詳細な分析が必要になるだろう。本研究の成果は、そのようにインクルーシブ教育システムの実現に向けた教科教育の全般的な在り方に対する検討のきっかけとなる。

1 本研究のねらい：

技術が進歩し、学校現場にはさまざまな教育メディアが活用されるようになった。同時に、静止画、動画などさまざまなメディアはデジタル化され、簡便に取り扱うことができるようになった。このように子どもを取り巻く環境も変化する中において、教育メディアもどのように変わってきたかについて、最新技術も踏まえながら概説する。

2 「放送・視聴覚メディア」の拡張～「本物とは何か」

(1) 学校現場で活用された放送・視聴覚メディア

学校現場には、さまざまな視聴覚教材が活用されてきている。1658年にコメニウスが出版した「世界図絵」は、文字だけでは表現しにくい、伝えにくい、わかりにくいものを、イラストを活用して伝える、最初の「視聴覚教材」として位置づけることができるであろう。

日本における「視聴覚教材」の歴史は、大正時代の映画、昭和初期のラジオが挙げられるが、いずれのメディアも残念ながら、戦争のプロパガンダとなってしまった。第二次世界大戦後は、テレビがその主流になり、テレビは、見ることのできないものを見せてくれる、知らないことを教えてくれるメディアであり、貴重な情報源の一つであった。NHKドキュメンタリー「山の分校の記録」では、1年間の巡回テレビが学校（分校）に来たことにより、授業や子どもたちの生活がどのように変わったかが丹念に記録されている。「テレビは愛だった」という当時の子どもの言葉は、どれだけテレビが子どもたちにとって大切だったかを表していると言えよう。

その後、1970年代から学校現場に活用されたメディアは、OHP（Overhead projector）、カメラ、ビデオデッキ、そしてビデオカメラなどである。いずれもまだアナログであるが、文字だけではわかりにくいものを静止画や動画で伝えることができるようになった。そして、何よりも、放送という一方通行のメディアから、教師自身が教材として必要な静止画や動画を用意することができるようになったこと、そして、子どもたち自身も静止画や動画を活用して情報発信することができるようになったことは、放送・視聴覚教育におけるパラダイムシフトであった。

そして、2000年頃より、メディアの多くはデジタル化され、機器も小型化し、取り扱いが簡便になった。特に、デジタルカメラ、PC、およびインターネットの普及は、同時期に始まった「総合的な学習の時間」における情報収集・加工・発信に活用された。20年弱経った現在においても、デジタルカメラとPCが一体となったタブレット端末が主流になったとはいえ、授業での活用方法はさほど変わっていない。

(2) 繰り返されるメディアの黎明期と戸惑い

このように、学校現場にはさまざまな教育メディアが活用されてきている。しかし、メディアが一般化する前の黎明期には必ずと言っていいほど、新しいものへの不安、戸惑い、反発等から、そのメディアに対す

る露骨ともいえる「反対」がおきている。

例えば、映画の時には、「ジゴマ」という怪盗が活躍する映画が人気となる一方で、「ジゴマ」を称する盗賊団が全国に勃発し、「ジゴマ騒動」と言われ、映画そのものに対する反対運動も行われた。また、「テレビばかり見ていると人間の想像力や思考力を低下させてしまう」と言ったのは、社会評論家の大宅壮一である。また、ワープロやPCの時には、字が書けなくなる、インターネットの時には、覚えなくなる、人間とコミュニケーションできなくなるなど、である。そして、それはある意味当たっていると同時に、メディアとの付き合い方を覚えたり、メリットを強く感じたりする中で、問題にされなくなってきた。

今、人工知能（正確には、人工知能を実現するためのさまざまなテクノロジー）が私たちの生活に大きく影響を与えつつある「黎明期」である。在庫を管理し、適切なレシピを検索できる冷蔵庫、「落ち着く曲をかけて」というあいまいな指示に従うスピーカーなど、その用途にメリットがあるものは「スマート家電」として普及しつつある。また、位置情報、さまざまなものに仕込まれているセンサ、ポイントカードなどの使用履歴などが集積され、便利な社会のために活用されている一方で、「人工知能により仕事がなくなる」という批判も無視できない。

(3) 分化するメディアとの付き合い方

総務省の情報通信白書（平成30年版）によると、モバイル端末の世帯保有率はほぼ95%であり、内閣府の調査（平成29年度）によると、10歳～17歳の青少年のインターネット利用率は82.5%、スマートフォン利用率は50%である。一般的にスマートフォンは、通話機能、情報検索などはもちろんのこと、静止画や動画の撮影・再生、動画配信までも可能であり、品質を問わなければ既存の視聴覚機器のすべてを取り込んだといっても過言ではない。

こうしたスマートフォンの普及により、メディアとの付き合い方も分化しているといえる。例えば、映画の場合は、①映画館での鑑賞と、②個人端末での鑑賞である。①では、映画の内容に伴い、座席が動いたり、風が吹いたり、雨が降ったりする体感型劇場（4Dシアター）や、入場者が映画の上映中に声を出すことができる応援上映など、映画館そのものに行かないとできないことが重視されているのではないかと考えられる。②では、いつでもどこでも映画を視聴でき、過去の視聴履歴から次に見るべき作品が推薦（リコメンド）されるなどの機能が付加されている。

テレビの場合は、①リアルタイムでの視聴と、②録画での視聴である。①では、番組の進行に合わせて、SNSで視聴者同士が感想を共有したり、放映されている作品の特定の言葉を、その作品と同時に発したりなど、離れたところにいる視聴者同士の「一体感」を見ることができる。ハッシュタグと呼ばれる記号（#）をつけることにより、SNS上のあまたの発言から、番組に関連する発言を検索することができる。例えば、「#NHK紅白」というハッシュタグでは、NHK紅白歌合戦関連の発言をまとめてみることができる。逆に、番組側から感想や意見を求める場合にも使われ、一方通行である放送にフィードバック機能が付いたといえることができるだろう。

また、アニメーション映画の有名なセリフを、その放映時間に合わせて、SNS上で同時に投稿するのも、視聴者の「一体感」の一つだろう。NTTデータが「Twitterを主とするソーシャルメディア上での生活者の日々の投稿や行動を」分析しているサイト「イマツイ」では、『天空の城ラピュタ』でのセリフ「バルス！」

に合わせて、SNS 上でどれだけの投稿がされたかのデータをまとめ、発表している(2017年9月放映時)。図1のグラフを見ても、リアルタイムにどれだけ同時に同じ内容が投稿されたか、すなわち個別に視聴しているはずの視聴者同士が、SNS上で「同時視聴」していることがわかる。

「スマートフォン全盛期」と言われようとも、それぞれのメディアが特長を活かしたり、SNS との連動をはかったりなどの工夫がみられ、私たちもメディアを取捨選択していく必要があるだろう。

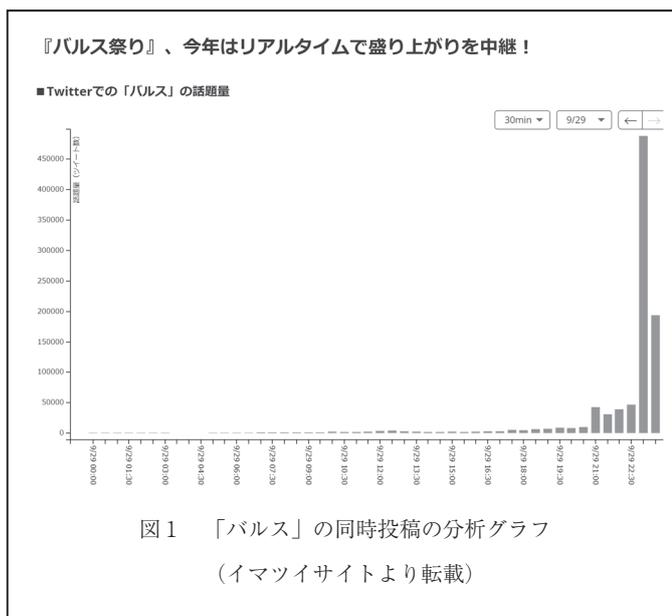


図1 「バルス」の同時投稿の分析グラフ (イマツイサイトより転載)

(4) CG や人工知能技術により拡張される視聴覚メディア

1970年代より、特殊撮影という意味では、映像にCG(コンピュータグラフィックス)技術を用いることはあったが、CG技術の進歩により、実写ではできないことをCGで実現したり、実写に「リアル感」を出すためにCGを使ったりなど、「視聴覚メディア」にCGは欠かせないものとなっている。

スマートフォンのカメラアプリでは、肌の色を変えたり、目の大きさを大きくしたり、顔の輪郭を小さくするなどの加工ができるもの、ウサギの耳やひげなどを追加して楽しむものなど、枚挙にいとまがない。

また、ラフなイラストや写真を線画にし、自動で着色するサービスがPreferred Networks社によって開発された。大量のイラストを事前に読み込ませ、DeepLearning(深層学習)という人工知能の一つの手法を用いて着色している(図2)。2018年3月には、第21回文化庁メディア芸術祭(文部科学大臣賞)エンターテインメント部門の優秀賞を受賞しており、新たなメディアとして期待されていることがわかる。

さらに、写真に代表される静止画のレタッチ(修正・加工)はすでに普及しているが、編集技術により動画の精巧なレタッチも可能になり、もはや何が「本物」なの

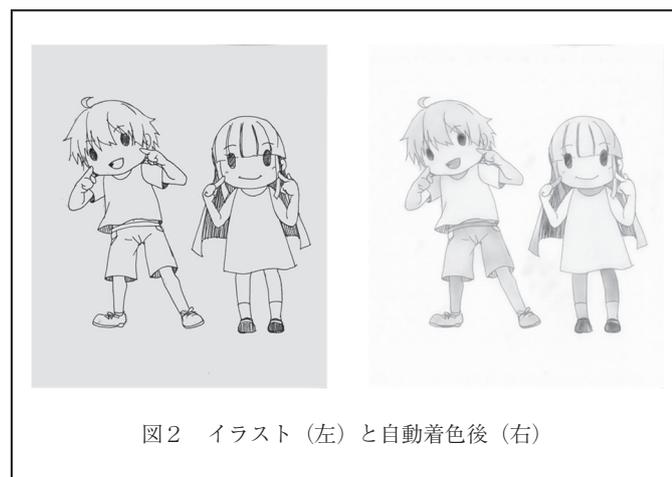


図2 イラスト(左)と自動着色後(右)



図3 動画のレタッチ(実際は動画)

“Digital Beauty Retouch Age Reduction VFX 4K”より転載

か、見分けがつかなくなっている。

(5) まとめに変えて

以上、見てきたように、教育メディア、特に放送・視聴覚メディアは、技術の進歩により大きく変わってきている。特に、デジタル化、CG技術、そして人工知能技術の応用は、映像に何かを追加するだけではなく、映像そのものを「本物らしく」「見たいように」「見てほしいように」変えるため、「見ているものが本物なのか」というところから考える必要がある。

「放送・視聴覚メディア」は、当初、実物の代用であったが、今や「本物以上に本物らしい」メディアである。技術が先行する時代だからこそ、学校現場では特に、「原点回帰」として「何のための、誰のための映像なのか」という目的を明確にし、その目的に応じた技術を用いるとともに、「本物とは何か」を改めて問い直す必要があるだろう。

引用・参考文献

- ・高桑康雄・遠藤榮・白鳥元雄（1995）「メディアと教育」放送大学教材，放送大学教育振興会，東京。
- ・NHK アーカイブス（1959）「特集番組 山の分校の記録」
https://www2.nhk.or.jp/archives/tv60bin/detail/index.cgi?das_id=D0009010072_00000
- ・総務省（2018）「情報通信白書平成30年度版」
<http://www.soumu.go.jp/johotsusintokei/whitepaper/ja/h30/pdf/index.html>
- ・内閣府（2018）「平成29年度 青少年のインターネット利用環境実態調査調査結果（速報）」
<https://www8.cao.go.jp/youth/youth-harm/chousa/h29/net-jittai/pdf/sokuhou.pdf>
- ・NTT データ（2017）「イマツイ〜『バルス祭り』、今年はリアルタイムで盛り上がりの中継！」
http://imatsui.com/seasonal_topics/post_136/
- ・Preferred Networks（2016）「あなたの絵を AI が自動で着色します！」
https://paintschainer.preferred.tech/index_ja.html
- ・GIGAZINE（2016）「4K ムービーに映る女性が精細な肌の質感を保ったままレタッチで若返る驚異的な映像が公開中」
<https://gigazine.net/news/20180820-digital-beauty-retouch-age-reduction/>

「地域社会における教育課題に応じる教育メディアの在り方の研究」

研究代表者	福森 貢	(畿央大学健康科学部教授)
研究分担者	小谷 恵津子	(畿央大学教育学部准教授)
	竹下 幸男	(畿央大学教育学部准教授)
	Randy Muth	(畿央大学教育学部准教授)
	深田 将揮	(畿央大学教育学部准教授)
	西端 律子	(畿央大学教育学部教授)
	竹中 章勝	(客員研究員 畿央大学現代教育研究所)
	村上 徹	(関西中央高等学校教諭)
	出井 義雄	(客員研究員 生駒市立上中学校教諭)
	八木 義仁	(畿央大学教育学部講師)

1 2018年度の研究にあたって

文部科学省の学習指導要領の改訂を受けて、学ぶことと社会とのつながりを意識した教育を行うために、児童・生徒には主体的・協働的に学ばせる指導を充実させなければならない。

これらを実現するための有効な手段のひとつとして教育メディアの活用があげられる。

本研究はアナログデバイス、デジタルデバイスそれぞれの特徴を生かした具体的な実践方法の開発を目指すものである。

具体的には以下の4つの実践開発研究(社会科教育、英語科教育、情報科教育、国語科教育)を行い、これまでに得られた成果と課題を研究に還元して、最終年度の2018年度は開発した授業モデル等を実際に教育の現場で実践することで、その有効性を確認することができたのでここに報告をする。

2 実践開発研究の報告

研究1「双方向のコミュニケーション手段としての地図の活用をめざす小学校社会科の授業開発」

小谷 恵津子

(1) 研究の目的と前年度までの研究成果

本研究の目的は、メディアとしての地図の特性を生かしながら、双方向のコミュニケーションの実現を図る小学校社会科の授業開発をめざすことである。

研究一年目の2016年度には、多種多様な情報を同時に表現できるというメディアとしての性質から、地図が分析の道具として優れており、この点が「必要な情報を得る手段として地図を活用する場面」(以下、【場面Ⅰ】)と「学習の成果を表現する手段として地図を活用する場面」(以下、【場面Ⅱ】)という、社会科学習における地図の二つの活用場面それぞれと関連性をもつことを明らかにした。その一方で、社会科の授業実践レベルにおいて【場面Ⅱ】の学習が低調であるとともに、【場面Ⅱ】の学習が位置付けられている実践でも、学習成果の発表・交流などの学習活動はほとんど行われていないことを明らかにした。

研究二年目の2017年度には、双方向のコミュニケーション手段として地図を活用する小学校社会科の授

業開発を行うにあたって防災教育に着目し、社会科における防災教育の在り方を考察した。社会科で行う防災教育では、社会認識の形成として災害の素因と災害発生との間の因果関係まで理解することが重要であり、さらに災害の素因の理解をふまえて自分が生活している身近な地域がどう在るべきかを考えることが、市民的資質の育成へとつながることを示した。その際、地域の現状を知り防災の視点から地域を分析する手掛かりとしても、素因の理解をふまえて考えた身近な地域の在り方を表現する手段としても、地図が有効であることから、社会科における防災教育では、【場面Ⅰ】と【場面Ⅱ】がそれぞれ必要性をもった形で位置付けられることになる。このことより、社会科で防災教育を行うことは、一年目の研究で明らかになった社会科学習における地図の活用が抱える課題の克服という観点からも有効であることが明らかになった。

(2) 今年度の研究の方法

研究最終年度となる今年度は、これまでの研究成果をふまえ、小学校社会科において【場面Ⅰ】、【場面Ⅱ】の両方の地図の活用場面を組み込んだ防災教育の授業モデルを開発・実践することを通して、社会科授業における双方向のコミュニケーション手段としての地図の活用のあり方を具体的に示す。災害の素因の理解を学習内容として組み込みやすい第五学年「我が国の国土の自然環境と国民生活の関わり」の中の小单元として授業モデルを開発する。

(3) 今年度の成果

① 授業モデルの開発と授業実践の実際

本研究で開発した授業モデル「わたしたちのまちと地震災害」（全4時間）は、2017年3月に告示された『小学校学習指導要領』に示された社会科第五学年内容（5）「我が国の国土の自然環境と国民生活の関わり」をふまえて開発した。内容（5）で取り扱う社会事象の一つが我が国で発生する自然災害であり、その発生を自然条件と関連付けて学習することから、【場面Ⅰ】での災害の素因と災害発生との間の因果関係を理解する学習を位置付けやすいと考えたためである。

本授業モデルは、単元「自然災害を防ぐ」の終末に位置付く小单元として開発した。授業実践にあたってご協力をいただいた香芝市内のA小学校（以下、協力校）の校区の特徴をふまえて筆者が原案を作成し、第五学年ご担当の先生方からご意見いただきながら修正を重ねて開発した。授業を実施する時期が阪神淡路大震災の発生と同じ1月であり、協力校でも地震災害に関連する学校行事や学習が行われることから、第五学年の先生方と相談のうえ、地震災害を取り上げることとした。

本授業モデルに至るまでの単元の学習は、第五学年の担任の先生方により、クラスごとに教科書に沿った内容で行った。その後、単元のまとめの小单元として本授業モデルを位置付け、筆者が授業を行った。

本小单元では、自宅周辺の地域（以下「自分たちのまち」と表記する）を舞台として学習するため、協力校が登下校指導のために組織している部団をベースとした3～5人のグループを、クラスを解体して編成し、学習活動を展開した。グループのメンバーは、第五学年の先生方のご協力を得て決定し、【場面Ⅱ】で用いる白地図に表現されている範囲をふまえて6地区・17グループで編成した。

小单元「わたしたちのまちと地震災害」の各時における地図活用の場面、目標、学習課題および学習で使用する地図は次ページの表1の通りである。第1時および第2時では【場面Ⅰ】、第3時および第

4時では【場面Ⅱ】に位置付く学習を行った。

(ア) 第1時および第2時（【場面Ⅰ】）

まず第1時では、地震には海溝型地震と活断層型地震の二つの種類があることを知った上で、本時で追究する学習課題として「香芝市で阪神淡路大震災や東日本大震災のような地震災害は発生するのだろうか。」を設定した。児童は、香芝市がある奈良県が近畿地方でも活断層が多い地域に位置している一方で、海には面していないことを地図から読み取り、活断層型地震は発生する可能性はあるが、海溝型地震は発生しないと予想した。しかし実際には、自分たちの立てた予想とは異なり、活断層型地震だけでなく、海溝型地震である南海トラフ巨大地震によって、内陸に位置する奈良県にも大きな被害の発生が想定されていることを資料から読み取り、非常に驚いていた。小単元の学習を終えた後に取り組んだ振り返りのワークシートでも、「分かったこと」として奈良県でも南海トラフ巨大地震で大きな被害が出ることを記述している児童が多く見られたことから、児童に強い印象を与えたことが伺える。

その後、大きな地震の発生によって、まちではどのような被害が発生するのかを考え、実際の被害の様子を撮影した写真を読み取った。視覚的な資料を通して被害のイメージを具体的にもてたことは、香芝市で想定されている地震災害の発生やその備えに対する児童の関心を、一気に高めることにつながったと考える。しかし第1時の段階では、発生する被害として取り上げたもののうち液状化については、それほど児童の印象に残らなかったようであった。

ところが、振り返りのワークシートでは、「分かったこと」として、自分たちのまちで液状化の被害が起こる可能性があることに言及している児童が多数見られた。このことは後述する第2時の学習において、旧版地形図の読み取りを通して、校区内にはかつて水田やため池だった場所を埋め立てて開発した住宅地があることを知ったことで、自分たちのまちで起こりうる被害として液状化を認識するようになったことによると考えられる。

次いで第2時では、マグニチュードや震度に大きな違いがない阪神淡路大震災と鳥取県西部地震の被害を比較することを通して、本時で追究する学習課題として「なぜ、マグニチュードや震度は大きく違うのに、阪神淡路大震災と鳥取県西部地震では被害が大きく違うのだろうか。」を設定した。

児童は鳥取県西部地震で大きな被害が出なかった理由を、地震が発生した時期や時間帯に着目して予想した。授業では20万分の1地形図を用いて二つの地震が発生した場所の特徴を読み取って比較する活動を行い、児童が予想した理由に加えて、都市部と山間部という場所による特徴の違い（人口や建物の多さ、建物の密集度など）も影響したことに気付けるようにした。被害の大きさには自然的・社会的な素因が影響を及ぼすことについての理解は、地震災害と身近な地域で発生が予想される被害との間の因果関係に関するものであることから、社会科における防災教育での柱となる知識とすることができる。

さらに、第2時では、発行時期が異なる地形図の読み取りや比較を通して、自分たちの学校の校区がどのような特徴をもつ地域なのかを考えた。そして、この学習活動を通して見出した校区の土地の特徴をふまえ、自分たちのまちが地震災害に対してどのような「強み」（地震の時に避難に役立ったり危険を回避したりすることにつながるもの）と「弱み」（危険の発生や被害の拡大、避難の妨げにつながるもの）をもつのかを考える活動につなげていった。

表1 小単元「わたしたちのまちと地震災害」の各時間における
地図活用の場面、学習課題、主な学習活動および学習で使用する地図

地図活用の場面	時間	学習課題	主な学習活動	使用する資料（◎は地図）
【場面Ⅰ】 地図から情報を読み取る（知る） ↓ 情報を関連付けて分かる	第1時	香芝市で阪神淡路大震災や東日本大震災のような地震災害は発生するのだろうか。	① 地震には大きく分けて海溝型地震と活断層型地震の二つの種類があること、また、近畿地方には多くの活断層があることを知る。 ② 本時の学習課題に対して予想を立て、資料から情報を読み取って確かめる。 ③ 大きな地震の発生によってどのような被害が起こるのかを考える。	◎日本列島周辺のプレート ◎近畿地方の活断層 ◎香芝市周辺の活断層 ・国や奈良県による地震の被害想定（表） ・地震が発生したときの実際の被害の様子（写真）
	第2時	なぜ、マグニチュードや震度は大きく違わないのに、阪神淡路大震災と鳥取県西部地震では被害が大きく違っているのだろうか。	① 本時の学習課題に対して予想を立て、資料から情報を読み取って確かめる。 ② 建物や人口の多さの他に地震の被害の大きさに影響を与えることがらを考える。 ③ 地図から情報を読み取ったり、昔の地図と比較したりして、自分たちの小学校がある地域にはどのような土地の特徴があるのかを知る。 ④ グループごとに自分たちのまち（自宅周辺地域）には、地震災害に対してどのような「強み」と「弱み」があるのかを話し合う。	・阪神淡路大震災と鳥取県西部地震の被害の比較（表） ◎20万分の1地形図（16枚貼り合わせたもの） ◎地域危険度マップ（中央構造線断層帯地震） ◎2万5千分の1地形図「大和高田」（一部） ※ H19 発行と S49 発行
【場面Ⅱ】 分かったこと・考えたことを表現し伝える	第3・4時	わたしたちのまちの「地震に備えてあしんマップ」を作ろう。	① グループで自分が見つけた「強み」と「弱み」を紹介し合う。 ② 自分たちのまちの「強み」と「弱み」を白地図上にかき表し、そのように判断した理由を書き入れる。 ③ 地図にかき表したことをもとに、「強みの特徴」、「弱みの特徴」、「身を守ったり避難したりするときに気を付けなければならないこと」を画用紙に書く。 ④ 地震災害に備えることが自分の命を守るだけでなく、他の地域の人たちにとっても助けになる理由を考える。 ⑤ これまでの学習で分かったことや、地図づくりを通して気付いたり考えたりしたことをもとに、地震災害の発生に備えて普段の生活の中で自分たちにできることを考える。	・自宅周辺の白地図（香芝市都市計画図） ・20万分の1地形図（16枚貼り合わせたもの）

（筆者作成）

また、地図の活用の点からは、第1, 2時では【場面Ⅰ】の学習段階では、学習に必要な情報を読み取るために、表1に示すように資料として様々な地図を用いている。特に、身近な地域に関する情報を読み取るために香芝市が発行しているハザードマップに掲載されている「地域危険度マップ」を用いた点や、縮尺や発行年代が異なる地形図を用いている点は、本授業モデルの特色となっている。

まず、阪神淡路大震災と鳥取県西部地震との比較から、災害発生における素因（授業では発達段階を考慮して「土地の特徴」と表現）の重要性を理解する場面では、20万分の1地形図を16枚貼り合わせた大きな地図を用いて、両地震の発生場所の特徴を一目で比較できるように工夫した。

また、【場面Ⅱ】の学習につながる学習内容である、自分たちのまちがもつ特徴については、日常生活経験だけでなく、2万5千分の1地形図から情報の読み取りを行った。その際、現在の様子を読み取るだけでなく、旧版地形図の読み取りを行い過去の様子と比較することで、自分たちのまちの大部分が丘陵地を削ったり、水田やため池を埋め立てたりして開発された住宅地であることを知ることができるようにした。そうした自分たちのまちの土地の特徴の理解をふまえて、自分たちのまちの「強み」と「弱み」を考えることで、形成された社会認識をふまえた選択・判断が可能になり、次の【場面Ⅱ】の学習につながっていくのである。

(イ) 第3～4時 (【場面Ⅱ】)

第3～4時は、学習課題を「わたしたちのまちの『地震に備えてあんしんマップ』を作ろう。」と設定し、グループごとに自分たちのまちの地震災害に対する「強み」と「弱み」を白地図にかき表す活動を中心にして学習を展開した。【場面Ⅱ】として地図を作成する活動が中心になるため、区切りを設けず連続して授業を行った。

まず、第2時の終末で各自が考えた自分たちのまちの「強み」と「弱み」をグループ内で交流し、A0版の大きさの白地図上に書き込んで「地震に備えてあんしんマップ」を作成した。その際、考察する範囲を自宅周辺である「自分たちのまち」に設定した。実際に地域を観察・調査する活動を行わずに地図作成を行う本小単元の学習において、共通の生活経験をもとに話し合いが展開できる効果とともに、防災教育において重要な、「自分ごと」として自然災害の発生やその備えの重要性について真剣に向き合える効果も期待できると考えたためである。

白地図上に表現する際には、「強み」は緑色、「弱み」は赤色で色分けし、対象物の位置を地図上にかき表すだけでなく、判断した理由を付箋に記入して近くに貼り付けるようにした。これは、【場面Ⅰ】の学習で形成された社会認識をふまえた選択・判断を行えるようにすることに加えて、メンバー間の意見の交流を促進し、災害発生における素因の影響に関する理解が深まるようにすることを意図したためである。そのため、地図作成時には自分が考えた「強み」と「弱み」を書き込んだワークシートだけでなく、前時で用いた新旧2枚の2万5千分の1地形図を手元に置くようにし、話し合いの際に適宜参照して、選択・判断に必要な情報を読み取ることができる環境を設定した。また、地図の作成にあたっては、正解を見つけようとするのではなく、メンバーの様々な考えや発見を出し合い、互いに伝え合って考えを深めることを大切にするように伝えた。

グループ内で判断の理由を交流しながら白地図上に位置をかき表すことにより、同じものや場所で

あっても「強み」になる場合と「弱み」になる場合があることに気付くなど、児童は多角的な視点で自分たちのまちを見直すことができていた。また、地図にかき表す活動を進める中で、個人で考えた時点では気付かなかった新たな「強み」や「弱み」を発見することができていたグループも多く見られた。

次に、作成した「あんしんマップ」を見直して、地震災害に対する自分たちのまちの「強み」と「弱み」の特徴を見出すとともに、地震が発生したときに身を守ったり避難したりするときに、どのようなことに気を付けなければならないかを話し合い、画用紙にまとめる活動を行った。児童は地図の作成に強い興味・関心をもって取り組んでいたがゆえに、計画よりも時間が長く必要となった。そのため、まとめの話し合いに十分な時間を取ることができず、十分話し合いをした上でまとめるところまで至らなかったグループが見られた。

最後に本小単元のまとめとして、災害発生時の「自助」と「共助」の大切さについて学ぶ学習を位置付けた。その際、南海トラフ巨大地震を例とし、20万分の1地形図を手がかりとして理由を考えることで、奈良県で暮らす自分たちが地震災害に備えて被害を最小限に押さえることは、自分の命を守るだけでなく、他地域（特に沿岸部）の人々たちにとっても助けになることに気付けるようにした。自分たちのまちの「あんしんマップ」作りを通して自助の重要性を認識した児童達が、一歩進んで、すでに学んだ南海トラフ巨大地震における奈良県内の被害想定をふまえて、地図を用いてより広域的な視点から地震災害を捉えることで、実感をもって共助の重要性を理解できることを意図したものである。

小単元全体のまとめとなる振り返りのワークシートでは、「地震の発生に備えてふだんの生活の中でどのようなことができるでしょうか」という学習課題を設定した。開発当初筆者は、本研究のこれまでの考察に基づき、「自分たちのまちがもっと地震に強くなるためにはどうしたらよいでしょう。」という学習課題を設定していた。しかし、協力校の先生方から小学生にとって具体性をもって考えることが難しいとのご意見を頂き、学習課題を修正した。ただし、自分ができることを考えるにあたっては、第1、2時の学習で分かったことと、第3～4時に地図作りを通して気付いたことや考えたことをふり返し、その上で、考えられるようにワークシートを構成した。

地図の活用の点からは、第3～4時では【場面Ⅱ】の学習段階として、学習して分かったことや考えたことを地図で表現する活動が位置付けられている。本実践では、香芝市役所都市計画課のご協力により、グループごとの自宅周辺地域についておよそ600～700分の1程度の大縮尺で作成していただいたA0版の白地図を用いた。1グループ3～5人の子どもたちが話し合いをしながら「強み」と「弱み」をかき表していくにあたって十分な大きさであるとともに、自分たちのまちの様子が詳しく読み取れる点は、児童の学習活動に対する興味・関心を高めるのにも効果があったと考えている。

また、第3、4時は、【場面Ⅱ】の学習段階として、児童は地図の「作り手」となることが中心ではあった。しかし、地図作成にあたって、他の地図から読み取った情報を生かす姿が見られた。児童は地図作成の過程で、手元にある新旧2枚の2万5千分の1地形図を適宜参照して情報を読み取り、「強み」、「弱み」の判断の根拠を検討する際に生かしていた。このように、これまでの本研究で考えていたような【場面Ⅰ】と【場面Ⅱ】が学習活動として別々に展開する場合だけでなく、二つの場面が有機的につながり学習の効果を高める場合があることが、実践を通して明らかになった。このことは、本研究が目指している「双方向のコミュニケーション手段としての地図の活用」の最も望ましい展開のあり方ではないだ

ろうか。

②授業モデルの開発・実践による成果と残された課題

本実践の成果は、次の四点である。

- (ア) 地図を、学習に必要な情報を読み取るための手立てとしてだけでなく、児童が自ら考えたことや分かったことを互いに交流する手段として活用し、先行実践において低調であった【場面Ⅱ】の学習を学習上の必要性がある形で適切に位置付けた授業モデルを開発したこと。
- (イ) 【場面Ⅰ】で社会科における防災学習として必要な社会認識を形成するとともに、【場面Ⅱ】の学習として最も身近な地域である「自分たちのまち」を舞台とした地図作りを行うことにより、児童が災害の発生を「自分ごと」として捉えることができ、公民としての資質・能力の育成につながる学びを実現できたこと。
- (ウ) 【場面Ⅱ】の学習において、グループの共通のプラットフォームとして地図を用いながら自らの考えを交流し合うことで、メンバー間に多角的な見方や新たな発見が生み出され、自らの思考や判断を深めることができたこと。
- (エ) 「双方向のコミュニケーション手段としての地図の活用」は、地図活用の二つの場面が別々の学習活動として位置付けられる場合だけでなく、【場面Ⅱ】の学習活動の中で有機的につながり合って展開される場合があることを明らかにしたこと。

本実践の課題としては、【場面Ⅱ】の学習としてグループ内での学習成果の伝達・交流を行うことはできたが、グループを越えて学年全体の児童の間での交流を学習活動として位置付けることができなかったことである。各グループが作成した地図は、授業後に教室前の廊下に掲示され、五年生担当の先生方のお話によると、児童は他グループの地図に興味深く見ていたとのことであった。今回の実践では、全四時間での授業モデル開発という時数の枠が最初にあったため、17ものグループが発表できるだけの時間的な余裕がなかったという事情はある。しかし、全体の交流を単元の中に学習活動として位置付けることで、同じ白地図を用いた別グループや、自分たちとは別のまちのグループの学習成果を知ることができ、児童の学びをより深めることにつながれたと考える。

参考文献

- 文部科学省（2017）：『小学校学習指導要領解説 社会編』，東洋館出版社。
- 香芝市（2016）：『香芝市総合防災マップ』。
- 藤岡達也（2018）：『絵でわかる日本列島の地震・噴火・異常気象』，講談社。

謝辞

本授業モデルの開発と実践にあたって、協力校の先生方と第五学年の児童の皆様、ならびに香芝市役所都市計画課の皆様にご多大なご協力をいただきました。ここに記し、心より感謝申し上げます。

研究2「小中連携を視野に入れた英語 Can-Do List の作成」

竹下 幸男、出井 義雄、Randy Muth、深田 将揮

(1) 本研究のねらいとこれまでの成果

小学校での英語教育の充実が進む一方の現在、中学校では、小学校での英語活動との連携が課題となっている。小学校においては、学校ごとに、場合によってはクラスごとに、内容や難易度の異なる英語活動が実施されているという実情があり、中学校に入学した時点での生徒の英語力や知識に、出身小学校による大きな違いが生じているのである。また、小学校の英語活動でどのような学習をし、どのような英語の力を身につけたのか、中学校の英語担当教諭に伝わっていないことから生じる指導上の問題もある。このような問題に対応するために、英語教育を軸とした小中連携の実現は大きな意義があると考えられる。とはいえ、具体的な手がかりがなければ、連携はうまくいかない。その具体的な手がかりとして Can-Do List を活用することができないかと考えたのが、本研究の出発点である。

現在の中学校英語教育では、学習指導要領や教科書などの共通となる指針はあるが、学校や教員の違いにより、指導に差異が生じるのも実情である。また、小学校での外国語活動は、現場に任せられている状況にあると言ってよく、これも学校や担当する教員により、大きく指導が異なっている場合が多い。すなわち、中学入学時点で生徒の英語の能力に違いが生じており、このような現状に対応することは、中学校の英語担当教員にとって大きな負担となっている。そこで、地域に共通する学習の指針として Can-Do List を作成し、それを具体的な到達目標とすることで、学校間や教師により生じる格差を小さくすることが可能になるのではないかと考えた。すでに畿央大学において運用している Can-Do List の導入経緯を生かして地域の中学校や小学校で活用できる Can-Do List の作成が可能になると考えられる。

一方で、現在の英語教育においては、明確な到達目標を示す Can-Do List の整備は必要不可欠なものとなりつつある。実際に Can-Do List の導入により、学習の到達度を学習者自身が振り返ることで、より主体的に学習を進める学習者を育成することも可能である。同様の効果は、学習の振り返りを行う「学習ポートフォリオ」にもあり、畿央大学においては、一年時の全学共通英語科目において、2014年度より Can-Do List と Language Portfolio を導入している。本研究では、すでに畿央大学で導入済みの Can-Do List の運用を、近隣の中学校を端緒として、地域全体に広めることも目的とする。同時に、ポートフォリオの活用も行う。

このような地域の英語教育における必要性と文部科学省の方針にも見られる社会的必要性の両方に Can-Do List を使って答えることが本研究の目標である。地域の学校で実際に使われる Can-Do List を大学と中学校で連携して作成することは、独創的であり、本研究の特色でもある。また、この Can-Do List が他の中学校や地域にも利用されるようになれば、当該学校や地域の英語教育を大きく変えることが予想され、その結果、学校・地域の英語教育の質が向上することが期待できる。また、この英語の取り組みを通して、小・中学校の教師が連携することで英語のみならず、学校行事、さらには児童生徒の育ち全般を共に模索する機会を作ることができる。そして、地域にある教育の最高機関である大学を基軸として、全ての校種が共に考え、共に育つ教育コミュニティを構築できる可能性が広がる。

本研究の具体的な目標である Can-Do List は、初年度にいったん完成はしている。しかし、これはあくまでもパイロット版であり、その後の2年間を使い、実際に運用しながら内容や、その表現の仕方を改訂

し続けてきた。今年度は3年間で蓄積したデータの整理とこれからの研究成果の公表に向けての準備期間となった。初年次、実際にパイロット版の運用を始めたところ、いくつかの課題が明らかになった。最初の課題は、中学生にとって、自分が学んだことを振り返り、学んだことから何ができるようになったのかを判断することがいかに困難であるか、ということだ。Can-Do List の記入には、ある程度のメタレベルの認知が必要とされる。まず、自分が何を学んだのかを客観的に理解し、次にそのことと Can-Do List にある「できること」と結びつけることが必要になる。しかも、いわゆる学習内容と Can-Do List の項目は、完全に一致するものではない。一致するのであれば、それは単なる学習の振り返りに過ぎない。したがって、学んだことと「できること」の間には、中学生にとって、こちらが想像したよりも大きな隔たりがあることが明らかになった。

このような課題を解決するために、Can-Do List の内容や書き方について、学習内容と結びつきやすくするための改訂作業を行った。同時に、この課題は、教える側にとっても、いかに学んだ内容が運用へと結びつくのかを示すことができるような授業方法・内容への転換を促すこととなった。中学校での授業が学習内容の確認から、学んだことを如何に運用していくのかを考える授業のあり方へと変化する必要があったのである。

一方、Can-Do List を利用したことによって、学習者たちにどのような変化が見られたのかを実証的に示すことも2年次以後の課題としてあった。これについては、すでに、一昨年度、英語運用能力評価協会(ELPA)による、英語運用能力をはかるテストを実施して、学習者たちの運用能力を測っている。その時点で2年生であった学習者たちに合わせたテスト JUMP レベル2を用いた。昨年度は、同じ学習者に対して3年生向けのレベル3のテストを用いて検証を行っている。これらの経年によるデータの推移は現在、整理・分析中である。加えて、Can-Do List やポートフォリオも学生アルバイトを活用して、データ化作業を行った。これらのデータは、現在、分析・考察を加えているところであり、経年変化を考慮に入れた Can-Do List やポートフォリオを活用した学習実践の効果を検証しているところである。これらの分析結果や考察は、学会発表または論文の形式での公表を予定している。

また、本年度は、実地調査を行う予定もある。2019年2月13日に長崎市立長崎東中学校を訪問し、英語教育に関わる取り組みを見学し、お話を伺う予定である。同校はホームページに「英語力を高め異文化理解を深めて、国際社会で活躍できる人材の育成を目指します。学校独自の教科『コミュニケーション』を3年間実施します。週4日15分間、英会話トレーニングの時間を設けます。海外修学旅行を実施し、同世代の学生と交流し、国際感覚を磨きます」とあるように、英語教育に力を注いでいる。また、英エディンバラ大学の協力で英書多読プログラム HIPER を導入し、学習のしおりを配布することで学習計画が把握できるような取り組みを行っている。学習のしおりは、本研究で実践していたポートフォリオと同じ働きを持つものと思われる。同校での Can-Do List の活用状況や、生徒の英語力をどのような方法で測っているのかについても興味があるところだ。残念ながら訪問時期が遅くなったため、本報告には詳細を掲載できないが、何らかの形での訪問記録の公表を考えたい。

(2) 3年間の研究のまとめとして

本研究は2015年に始め2018年までの3年間を通して、中学生のある学年を対象に行われた。この研究

の目的は、生徒の実態に即した各学年の Can-Do List を作成し、それらを3年間の英語学習の一つの指針となるようにという思いで作成した。そして、最終的な目標としては、生徒が英語の授業中、またはその他の場面でどれだけ英語を理解し、それらを使えるようになったかを生徒自身で、ある程度評価でき、それを今後の彼らの英語学習へ繋げることができるようになることである。たとえば授業の終わりや、単元の終わりに、生徒が「～ができるようになった」と実感ができる授業を展開すること。時にはパフォーマンステスト（インタビューテスト、簡単なエッセイライティング等）を行い、その時点において、達成出来ている英語運用能力は何か、また達成すべき能力は何であるかを実感させること。このような機会を多く与える授業に教師自身が変革することを促すものにするのである。

まず取りかかったのが、香芝北中学校版 Can-Do List の作成である。当初は Can-Do List の形もなかったもので、英検（日本英語検定協会）をはじめ、それぞれ先進的に取り組んでおられる学校や地域の Can-Do List を参考にしながら香芝北中学校の実態に即した Can-Do List を作成することにした。その年に3学年分を作成することができた。したがって、研究2年目となる年には、研究対象となる学年に4月当初にその Can-Do List を示し、彼らに1年後の英語運用能力の目標を示すことができた。また教師としても、それらを達成させるためにはそのようなインプットが必要で、アウトプットのためのインテイク、そして最終的にはアウトプットと繋げていくための授業展開を意識することができ、それを実践することができた。また生徒には、授業で具体的にどのような学習をしたか、またそれらの理解度などを記録、すなわちポートフォリオという形で積み上げていくことを行わせた。このポートフォリオは、3月に Can-Do List を見ながら生徒一人一人が「自分は～ができた」「そんなにできていない」「～はできなかった」と振り返る際に役立たせた。

また研究2年目3年目の3学期には、英語運用能力協会（ELPA）による外部評価テストを行なった。このテストは、英語の3技能（リーディング、リスニング、ライティング）を各学年に応じて測定できるものである。この外部評価テストを行った理由は2つある。1つは生徒一人一人がそのテストスコアにより各学年の達成目標と自分の英語運用能力の達成率を知ること。このことが3学期に Can-Do List を基に行う自己評価をより正確に、そしてより容易に判断できやすくなると思ったからである。もう一つの理由は、教師自身へのフィードバックである。上にも記したように Can-Do List の目的は、教師の授業改革にもある。教師自身も外部テストの評価も参考にしながら、授業を通して生徒のどのような英語運用能力を育てることができ、また何が課題であるかを客観的に振り返り、それを今後の授業に反映していかなければならない。ELPA から示されるスコアレポートは、生徒個人の結果、全体としての結果、またそのパフォーマンスが良くできたか、そうでないのかを示しているそのため、教師としてもこの結果を次の授業改善につなげやすいものとなった。

成果

この研究を通しての一番の成果は、Can-Do List を示すことにより、生徒の英語に対する意識に少しずつではあるが変化が見られたのではと思われる点である。すなわち、英語は単なる教科の一つにとどまらず、コミュニケーションのツールであること。そして、彼らの活躍が一番期待される近い未来において最も大切なツールであることを生徒自身が意識できてきたことにある。さらに近いところでは、研究対象となっ

た学年が大学受験を迎える年が2020年である。この年から大学入試センター試験に変わるテストが導入され、英語においては4領域（スピーキング、ライティング、リーディング、リスニング）を測るテストが実施される。このテストに対応するためには、普段の授業で生徒にどれほど英語を使う時間を担保するかにより、大きく左右されることは言うまでもない。すなわち、従来型の知識注入型の授業では無理が生じてくる。授業の中で英語を多く練習させ、使わせ、評価する（評価させる）。これを促すためのCan-Do Listとして捉えることができるのか。したがってこれからの授業においてはCan-Do Listにおける自己評価は必要不可欠なものとなる。そのようなCan-Do Listの基礎を作成できたことが大きな成果だと思われる。

もう一つの成果は、少しずつではあるが授業改革ができつつあることにある。英語の授業において、出来るだけ多く生徒どうしが英語を使ってコミュニケーションできる場面を多く作り、そのためペアワークやグループワークを多く取り入れた授業を展開していったこと。またまだ回数や内容の改善はされなければならないが、パフォーマンステストでの評価も積極的に取り入れたことも挙げられる。パフォーマンステストはその場での評価を生徒に伝えることができるため、生徒も何ができ、また何ができなかったのかを実感として知ることができる。そのためパフォーマンステストに対する生徒のモチベーションも高く、そのテストに向けてペアで練習をするなどの波及効果も得ることができた。

課題

Can-Do Listは一定の目標を担保しつつ、学校や地域、また生徒の実態に即して作成されるものである。その意味において香芝北中学校版Can-Do Listも毎年少しずつ修正を加えより良いものにされるべきである。しかし英語教員の中のCan-Do Listの理解度や認識が必ずしも一致しているわけではない。したがって、これまで以上に英語科教員が話し合い、認識を共有することが求められる。

そして、まだまだコミュニケーション力を育てる授業が十分に行われているとは言えない。これはまさしく我々英語教員の問題であり、意識改革をしなければならないことが多いと感じられる。そのために、今後とも大学や関係機関と連携し、生徒にとってより力がつく授業改革を実施していくことが求められている。

最後に、長年にわたり本研究を支えてくださった大学の先生方、また授業をアシストしてくださった畿央大学教育学部の学生の方々に深く感謝の意を表します。

文献

長崎東中学校・長崎東高等学校 <http://www.news.ed.jp/higashi-h/10junior/feature.html>

研究3「情報教育および情報科教育の連携」

西端 律子、村上 徹、竹中 章勝

(1) 本研究のねらい

1992年から実施された学習指導要領において、中学校「技術・家庭科」に「情報基礎」が設置され、2002年からは高等学校「情報科」が新設された。そして、2016年12月に答申され、2020年から実施される学習指導要領では、小学校でプログラミング教育を行うことが明記された。

小学校では、情報活用能力（プログラミング教育を含む）として、

- ・コンピュータ等を活用した学習活動の充実（各教科等）
- ・コンピュータでの文字入力等の習得、プログラミング的思考の育成（小：総則、各教科等（算数、理科、総合的な学習の時間など））

が特記されている。

小学校におけるプログラミング教育は、「プログラミング教育の手引き」の中で、「児童がプログラミングを体験しながら、コンピュータに意図した処理を行わせるために必要な論理的思考力を身に付けるための学習活動」と定義され、専門の教科を作らず、「各教科等の内容を指導する中で実施する」と定められた。

高等学校においても、情報教育（プログラミング教育を含む）として、

- ・情報科の科目を再編し、全ての生徒が履修する「情報Ⅰ」を新設することにより、プログラミング、ネットワーク（情報セキュリティを含む。）やデータベース（データ活用）の基礎等の内容を必修（情報）
- ・データサイエンス等に関する内容を大幅に充実（情報）
- ・コンピュータ等を活用した学習活動の充実（各教科等）

が特記されている。

新設される「情報Ⅰ」では「コンピュータやデータの活用について理解を深め」、同じく新設の「情報Ⅱ」では「多様かつ大量のデータを活用することの有用性に着目し、データサイエンスの手法によりデータを分析」するなど、コンピュータの画面上でのプログラミングだけではなく、データに基づいた「科学的な見方・考え方」が重視されていることがわかる。

本研究では、これらの背景を踏まえ、高校「情報科」での実践事例を取り上げ、小学校でのプログラミング教育実施の一助とすることを目的とする。

(2) 高等学校「情報科」におけるプログラミング教育実践例

① 関西中央高等学校（2018/10/1）

シングルボードコンピュータ「micro:bit」を、3人程度のグループに1台用意し、各種センサーの値を利用したり、外部機器を制御したりなどのプログラミングを行っている。

「ゆさぶる」「傾ける」などシングルボードならではの動作で、音を鳴らしたり、LEDを光らせたり、接続した扇風機のモーターを制御したりなど、各グループで楽しみながらプログラミングを行っていた（図1,2）。



図1 関西中央高校 (1)

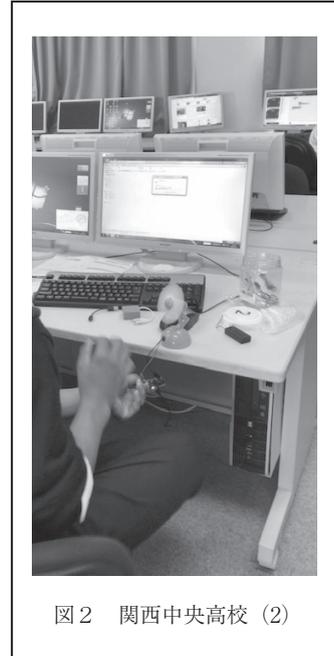


図2 関西中央高校 (2)

② 奈良県立桜井高等学校 (2018/11/26)

温度、湿度、明るさ、動きなど、IoT (Internet of Things) ブロックを無線で接続する「MESH」を5～6人グループで1セット用意され、生活が便利になるアイデアとその実装について発表が行われた。

図3のグループでは、通学途中にお弁当が偏らないように、「お弁当が傾いたらブザーを鳴らす」ことをプログラミングで実装していた。

いずれの事例においても、コンピュータの画面上だけで実現できるプログラミングではなく、何か物理的なものを制御する「フィジカルプログラミング」であることは注目すべきであろう。



図3 桜井高等学校

(3) 小学校におけるプログラミング教育にむけて

2020年からの小学校におけるプログラミング教育実施に向けて、さまざまな小学校で、さまざまな教材を利用し、先駆的な実践がすでに行われているが、本稿では「フィジカルプログラミング」に焦点をあてる。

① 現代教育研究所出前ワークショップ (2018/12/24)

内田洋行大阪支店において、小学校のプログラミング教育について情報交換を行い、また、ビジュアルプログラミング言語「Scratch」および上述の「micro:bit」の初心者向け講習会も実施した。現職の先生方はもちろんのこと、教員を目指す現役の学生や教育に興味のあるエンジニアも含め25人が参加した。

「micro:bit」の初心者向け講習会では、アイコンを表示したり、スイッチで表示するアイコンを変えたり、乱数を使ってサイコロを作ったり…という基礎的なプログラミングを理解した後、センサーで明

るさをはかり、その明るさに応じて、表示するアイコンを変えるという、課題を設定した（図4）。参加者6人のうち、5人が全くの初心者であったが、助け合いながらも課題を達成することができた。

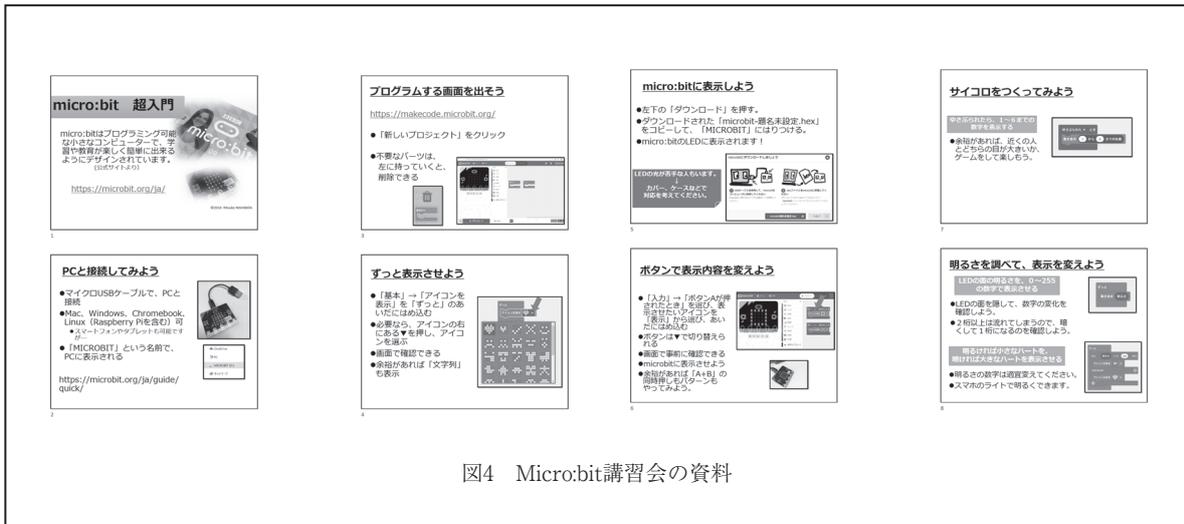


図4 Micro:bit講習会の資料

その後、プログラミング教育実施に向けてのブレインストーミングでは、国語、理科、算数、図工など教科ごとのグループができ、実際の学習指導要領を参考にしながら、アイデアを出し合っている様子が見受けられた（図5）。

② 「なるとでプログラミング」(2019/1/12-13)

徳島県鳴門市経済局主催の子ども対象のプログラミングイベントを地元企業と協働で実施し、2日間で80名弱の子どもとその保護者が参加した。

午前中は就学前～小学校低学年対象で、コンピュータやタブレットを使わず、段ボールを利用した「アンプラグドプログラミング」を行った（図6）。平成29年度総務省事業「若年層に対するプログラミング教育の普及推進事業」において、畿央大学教育学部西端研究室、奈良県立奈良養護学校、フジテレビキッズらのグループで実施した「環境・身体・コミュニケーションと融合するプログラミング」で活用した「からだでプログラミング」教材である。

午後は、小学校中学年～高学年対象で、micro:bitと電子工作を行い、講師は地元企業のエンジニアが務めた（図7）。プログラミングの結果を確認する



図5 出前ワークショップ



図6 からだでプログラミング

ための電子工作を行い、その後、micro:bitでLEDを制御するプログラムを作成した。2時間ですべての子どもたちが課題を達成し、余裕のある子どもは、micro:bitで音楽を奏でたり、LED部分で電光掲示板のように文字やイラストを流したりなど、創意工夫を行っていた。

出来上がりは図8となるが、今回は鳴門市のキャラクター「うずしおくん」と「うずひめちゃん」を利用したが、今後、全国展開する際にはその土地のキャラクターを利用することもできるであろう。

さて、現在、小学校においては、「Scratch」や「プログル」など、テキストではなくブロックを組み合わせる「ビジュアルプログラミング」の実践が数多く行われている。しかし、小学校からプログラミング行ってきた子どもたちは、中学校、高等学校でなにをすればよいのだろうか。

新設される「情報I」ではデータの活用が重視されている。今後は、画面上でキャラクターが動くプログラミングだけではなく、データを収集し、分析する手法の一つとしてのプログラミングを系統性をもって考える必要がある。



図7 micro:bitでプログラミング

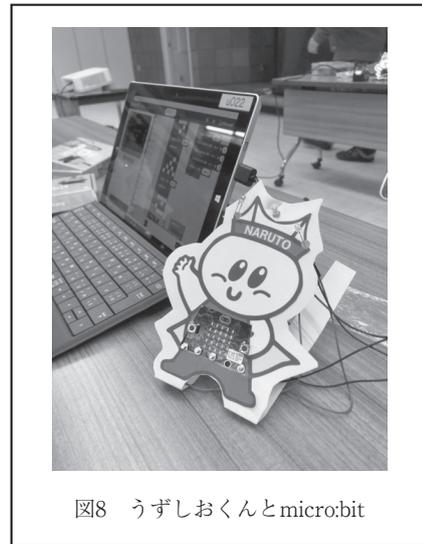


図8 うずしおくとmicro:bit

引用・参考文献・資料

文部科学省 (2018)「小学校プログラミング教育の手引き (第2版)」

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afeldfile/2018/11/06/1403162_02_1.pdf

micro:bit <https://microbit.org/ja/>

MESH <http://meshprj.com/jp/>

Scratch <https://scratch.mit.edu/>

環境・身体・コミュニケーションと融合するプログラミング

<http://www.soumu.go.jp/programming/kio.html>

電工女子★12/8@micro:bitではじめてのプログラミング体験♪★

<http://eleshop.blog.jp/archives/2018-12.html>

プログル <https://proguru.jp/>

研究4「小学校国語科における読みの学習を促す板書の検討」

八木 義仁

1 本年度の研究

本研究の目的は、小学校国語科の文学的な文章の読解の授業における読みの学習を促す板書の在り方を検討することである。

昨年度の研究より、授業において「発話を促す板書」にするためには、学習課題や学習課題を解決する手がかりになる本文を板書すること、手がかりになる本文をめぐって話し合いをするという授業展開をすることを指摘した。

本年度は、このことを踏まえた授業実践を行い、指導者の板書の意図を子どもはどう受容したのかを分析し、「活用型の板書」について考察したい。本年度の研究では、「活用型の板書」と「記録型の板書」とに整理し、「活用型の板書」について検討するが、「発話」という音声言語による表現だけでなく、「書く」という文字言語による表現も含めて考えるためである。

2 活用型の板書事例の検討

文学的な文章の読解における活用型の板書では、自己の読みを、書くことによって表現することへの活用と話し合うことによって表現することへの活用とが考えられる。以下、本稿では、前者を書く活動への活用、後者を話し合う活動への活用という。

活用型の板書について、「世界でいちばんやかましい音」の授業実践から検討する。この教材は、2社の教科書に所収されている。東京書籍平成27年度版『新編新しい国語五』と学校図書社平成27年度版『みんなと学ぶ小学校国語四年下』である。前者で書く活動への活用を、後者で話し合うことへの活動について検討する。教材は、配当学年の違いはあっても、漢字の取り扱いを除いてほとんど違いはない。以下、教材のあらすじである。

「世界でいちばんやかましい音」

世界でいちばんやかましいところ、ガヤガヤという都に住むギャオギャオ王子の誕生日の贈り物に、王様は王子の希望で、世界でいちばんやかましい音を出すことにした。そこで、王様は、同時にありったけの声で叫ぶことを全世界の人間に依頼し、実施することになる。しかし、ある日、一人の奥さんが、世界でいちばんやかましい音を聞きたいと、口だけを開けて声を出さないことにする。そのことを近所の人に話し、つぎつぎに伝播して、とうとう世界中の人々がそうすることにした。誕生日当日その時刻、世界中はしんと静まりかえった。それによって、王子は今まで聞いたことのない鳥の声や風の音を耳にし、すっかり気に入った。世界でいちばんやかましいガヤガヤの都は、世界でいちばん静かな町になった。

(1) 事例1：書く活動への活用

① 板書と活用の意図

図1は大阪市公立小学校5年生の実践である。本時は、冒頭部と結末部のガヤガヤの都の変容について、それぞれの子どもがどのように解釈したのかを表出させることをねらいとしている。そのため、板書は、冒頭部と結末部とを比べられるようにし、さらに、解釈を表現する形式を示している。

(ア) 冒頭部と結末部を対比できるようにする

冒頭部と結末部を対比できるように、左右に書き分けて構造化している。対比できるようにする板書は、上下に構造化することも考えられるが、この授業の指導者は、意図的に左右に構造化した。その理由は、日記の表現形式と関連しているためである。

授業では、図1のように、第1場面（板書では①と表記、以下、□は同様）の板書として、「やかましい、物のあつかが悪い、元気、明るい、動きが活発、集まっている、おこっている、話ができ

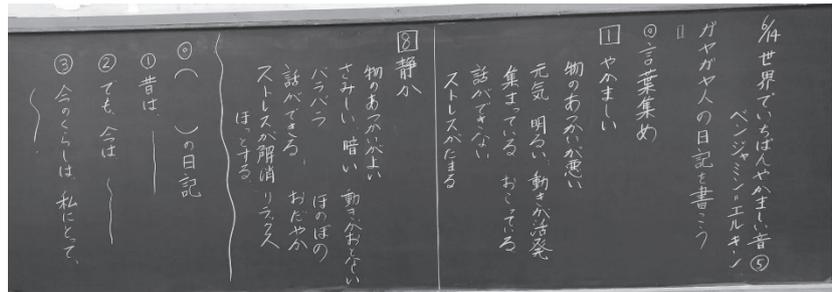


図1 5年生 書く活動への活用の板書

ない、ストレスがたまる」と書いている。また、第8場面（⑧¹）の板書として、「静か、物のあつかがよい、さみしい、暗い、動きがおとなしい、バラバラ、ほのぼの、話ができる、おだやか、ストレスが解消、リラックス、ほっとする」と書いている。これらの言葉のうち、本文中に出てくる言葉は、①では、「やかましい、集ま（る）」で、⑧では、「静か」である。その他は、子どもがイメージした言葉である。本文の言葉だけでなく、子どもの解釈が加わっている板書である。

子どもの解釈は、次のようにして生み出された。前時に比較しようと試みた時、「やかましい」と「静か」しか出なかった。そこで、指導者は、子どもに演劇的手法²を使って考えることを促し、子どもたちは、その場面の人物の行動を具体的に想像して言葉を生み出した。それを、ノートに書かせておいたのである。本時は、その中から発言されたものが、板書として示された。

①と⑧とを対比できるように意図した板書である。「やかましい」と「静か」をはじめ、「物のあつかが悪い」と「物のあつかがよい」、「ストレスがたまる」と「ストレス解消」など、位置的に概ね対比構造を成している。

(イ) (ア) の対比板書を日記の表現形式に活用できるようにする

3分割された板書の左端に、波線を使って第1場面・第8場面と区分して、日記の表現形式を板書している。

ガヤガヤの都の変容についての子どもの解釈を、ガヤガヤ人の日記という設定で書かせ、どのように解釈したのかを表現できるようにするため、「①昔は……。②でも今は……。③今のくらしは、私にとって……。」という表現形式を示した。つまり、板書に書かれた表現形式①は板書の①の記述を手がかりに、②は板書の⑧の記述を手がかりにして考え、③に自己の解釈を書くようにしかけているのである。指導者が、左右に対比するように板書した理由はここにある。

ガヤガヤ人の日記の表現形式を①②③のようにした理由は、冒頭部と結末部の場面を踏まえて、子どもがどのような解釈をしたのかを明らかにするためである。ガヤガヤ人が静かになったガヤガヤの現在から過去を振り返る形で書かせ、町の変容の解釈を表現させようとした。したがって、1段落目には「昔は……」から始まって物語の冒頭部の読みを、2段落目には「でも今は……」と結末部の読みを書かせ、この①から②への変容をガヤガヤ人はどう思っているのかということ、ガヤガヤ人に同化させて自己の解釈を3段落目の③に書かせたのである。

本文の冒頭部には、「人々は、自分たちの町のアヒルが、世界じゅうのどこのアヒルよりもやかましい声でクワックワッと鳴くこと、自分たちの町の家が、世界じゅうのどこの家よりも大きな音を立ててバタンバタンとしまること、自分たちの町のおまわりさんが、世界じゅうのどこのおまわりさんよりも

けたたましい音でピーッと笛をふくことを、たいそうじまんしていました。」とあり、結末部には、「そして、人々は、自分たちの町が、世界でいちばん静かで平和だということをじまんするようになりました。」とある。つまり、ガヤガヤ人たちは、冒頭部ではやかましいことを自慢し、結末部では静かで平和なことを自慢するようになって、価値観を変容させているのである。したがって、ガヤガヤ人の日記も、価値観の変容への解釈の記述が必要である。

② 子どもの反応

子どもたちは、指導者の板書の意図をどのように受けとめて学習したのかを検討する。方法として、ガヤガヤ人の日記の、板書の言葉をそのまま使ったり、語尾変化させて使ったりしている部分に下線を付し、板書を活用した記述を明らかにして考察する。また、指導者が子どものノートに付した波線をそのまま波線で表し、その指導の意図を考察する。なお、ガヤガヤ人の日記の記述例は、子どもの表記をそのまま示したため、誤用もある。平仮名の長音を、「～」や「ー」で表記しているものも、そのまま表記している。また、() は、指導者が付した句点を表すために括弧をつけて表した。

ガギョガギョの日記 (C1)

昔はやかましくて、すごくストレスがたまっていつもイライラしていた。
でも今は、静かですごくストレスが解消してリラックスできていつもおだやかで良い私。
今のくらしは私にとってすごくリラックスできて楽しい。

典型的な例として、C1が挙げられる。1段落目で「ストレスがたまる」、2段落目で「静か」「ストレス解消」「リラックス」を取り上げ、3段落目に「リラックス」を用いて解釈を表現している。ガヤガヤ人は、昔、やかましいことを自慢していたが、今は、静かで平和なことを自慢するようになったため、昔のやかましさを「ストレスがたまっている」と、C1は否定的にとらえていることがわかる。それが静かな町になったことで「おだやか」な自分になれたと考え、「ストレス」を軸にして昔と今を対比して、今は「リラックス」できる暮らしであると書いた。板書の①と⑧とを活用して日記を書けたということができる。

ガン子の日記 (C2)

昔は、もう、ストレスがたまりまくって、頭もガンガンしたわ。しかも、みんないつもうるさいのに、さらに酒を飲んでさらにうるさかったわよ。
でも、今は、みんな(わたしもふくめて)おとなしくて、わたしも、ストレスが解消して本当にらくになったわ。
今のくらしは、私にとって、リラックスできて、話もできるようになったから、ストレスもなくなったから、くらしやすいわ。

本例は、指導者が典型例よりも高い評価をしているものである。C2の日記には、指導者によって波線が、「みんないつもうるさいのに、さらに酒を飲んでさらに」に付されている。これは、C2が創造した物語世界の表現に対して指導者が評価して付したと考えられる。「酒を飲んで騒ぐ」という光景は、物語の中では出てこない。それは、前時に演劇的手法によって生み出された光景を想起して表現したものである。本時の板書を活用するだけでなく、前時の学習をも活用して日記を書いたということができる。

ドスドンの日記 (C3)

昔はやかましくておこってそいでストレスがたまってたけど今は静かでおだやかでリラックスできる。
今のくらしは私にとってリラックスできていいばしょです。

C3は、学習が滞りやすい子どもである。C3は、1段落目で、板書に示された1段落目の「①昔は……」

と2段落目の「②今は……」とを1文で表現している。3段落構成で表現することや読点を適切にうてていないことなどの問題はありますが、記述内容には、①の「やかましい」「おこっている」「ストレスがたまる」を取り上げ、⑧の「静か」「おだやか」「リラックス」を取り上げて、適切な記述となっている。また、2段落目には、「リラックス」という言葉を取り上げて、今の暮らしの解釈を適切に記述していることをとらえることができる。学習が滞りやすい子どもであっても、活用型の板書によって日記を書けた、つまり目標を達成できるようになったということができる。

(2) 事例2：話し合う活動への活用

① 板書と活用の意図

図2は国立大学附属小学校4年生の実践である。本時は、冒頭部と結末部とを対比して変わったものに気づかせるとともに、変わらないものにも

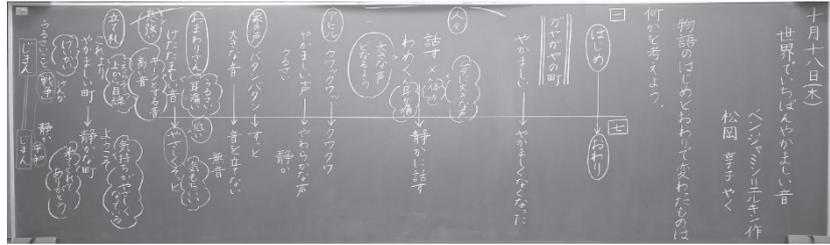


図2 4年生 話し合う活動への活用の板書

気づかせることをねらいとしている。冒頭部を上段に、結末部を下段にして板書し、観点ごとに上下で対比できる構造にしている。さらに、本文の言葉に加えて子どもの発話を吹き出しに書き、本文を手がかりにした話し合いによって生み出された言葉と区別できるようにしている。

(ア) 冒頭部と結末部を対比できるようにする

冒頭部と結末部を対比できるように上下に構造化している。その意図は、第1場面(㊦)と第7場面(㊧)³の本文中の言葉を対比しやすくするためである。例えば、ガヤガヤの都は、冒頭部では「世界でいちばんやかましいところ」であり、結末部では「もうやかましくなくな」ったところである。また、アヒルは、冒頭部では「やかましい声でクワックワツと鳴き」、結末部では「やわらかな声でクワクワと鳴」いている。

板書には、本文中の言葉や子どもの解釈などが書かれ、板書量が多い。そこで、対比しやすくするために指導者は、観点を丸囲みして明確にした。「人々」「アヒル」「家の戸」「おまわりさん」「立て札」である。これは、「人々」の話し方、人々が自慢していた「アヒル」の鳴き声、「家の戸」のしまり方、「おまわりさん」の笛の吹き方、町の入り口の「立て札」のことで、右から左に書かれ、本文の叙述の順に板書している。

このように、対比する表現が存在し、それを叙述に沿って板書で明確にすることによって、この物語の冒頭部と結末部には、対比的な言葉の配置がしかけられていることがとらえやすくなった。

また、この順序で板書されているからこそ気づきやすくなることがある。町の人々の「じまん」である。冒頭部では、「アヒル」の鳴き声、「家の戸」のしまり方、「おまわりさん」の笛の、やかましさを自慢していたが、結末部では、それぞれについてやかましくないこと、そして、「世界でいちばん静かで平和だということ」を自慢している。結末部に、冒頭部にはなかった「静かで平和」ということが加わったのである。これによって、「じまん」の質の変容、つまり価値観の変容に気づかされるのである。

(イ) 本文の言葉と子どもの発話とを区別できるようにする

この板書は、本文中の言葉と子どもの解釈とを中心に、指導者が意図的に構成した板書である。物語の読解においては、本文中の言葉を手がかりにして話し合うことによって読みの広がりや深まりを生み出すため、手がかりにした言葉とそこから解釈された言葉とは区別しておく必要がある。この板書は、その点を明確にしている。

その区別は、本文中の言葉、子どもの解釈、対比の観点である。子どもの解釈については、「やかましい・静か」という対比を象徴する言葉が発話された時には、黄色で板書して強調している。これらの区別によって、手がかりにする言葉、つまり出発点を明確にすることができ、そこから派生したさまざまな読みの広がりや深まりをとらえやすい構造となっている。

② 子どもの反応

子どもたちは、指導者の板書の意図をどのように受けとめたのかを検討する。その方法として、授業の録画から、指導者の発問と子どもたちの反応を文字言語化し、板書に書かれた言葉を手がかりにした話し合いがどのように進められたのかを明らかにする。本稿では、その一部である、「立て札」を巡っての話し合いを取り上げる。ここは、立て札の言葉が変容しているだけでなく、価値観の変容まで読み深める必要があるからである。その展開は以下の通りである。

T：一番最初の立て札のところをみんなで読んでみましょうか。
C：(一斉読) これよりガヤガヤの都 世界でいちばんやかましい町
T：やってんな。7場面は？
C：(一斉読) ようこそ、ガヤガヤの都へ 世界でいちばん静かな町
C4：世界で一番やかましい町と世界で一番静かな町じゃなくて、これよりガヤガヤの都は、なんか上から目線で、ようこそガヤガヤの都は、「来てください。来てください。いいですよ。」って、みんなやさしくなってる。[下線は稿者が付した。以下同様。]
C5：これよりガヤガヤの都っていうのは、ここからガヤガヤの都で世界で一番やかましい町ですみたいなことで、警戒？してね、みたいなことを言ってるけど、ようこそガヤガヤの都世界で一番静かな町は、来てくださいねとか、来てくれてありがとう、みたいな感じ。はじめの方はあんまり来ない方がいいよ、みたいな感じで、終わりの方は、来てください、みたいな感じ。
T：なるほどね。「これより」と「ようこそ」で、これだけちがうの？
C6：たぶんなんだけど、この人たちは自分たちの町が、世界で一番やかましいのを自慢しているから、たぶん来た人たちなんかにも、あなたの町よりこの町の方がうるさいですよ、とか、なんか自慢したりして。
T：うるさいのを自慢してんの？ 上(板書上段の第1場面のこと)は。
C7：上は、全部ひっくるめて、うるさいことを自慢してる。
T：これを全部ひっくるめて、うるさいことを自慢してるの？(指導者は、板書を指さす)全部って、どれ？(指導者は、板書のどこを指すのかを問うように指さす。子どもの指示により、第1場面の板書全体を括弧でくくる)
C8：下は、静かで、怒鳴ったりわめいたりしてなくて、平和になったことを自慢してる。
T：何を自慢しているの？
C：(口々に) 平和、平和。
T：これを自慢している。自慢していることは変わってないんだ。自慢していることは両方変わってないんだけど。
C：(口々に) 内容が違う。内容。
T：ということは、この始めと終わり、ガヤガヤの町で変わったものはいったい何やったんやろ？(ガヤガヤの町、と板書) いったい何が変わったんやろ。ノートの書いて終わりたいと思います。

この学習場面では、2点について話し合いが進められている。1点目は、「立て札」の「これより」という言葉と「ようこそ」という言葉についてである。2点目は、「じまん」についてである。

1点目の「これより」と「ようこそ」について、C4とC5が発話している。C4は、「これより」と「ようこそ」を対比してとらえ、「上から目線」と「やさしく」という言葉で表現している。C5は、同様に、「警戒？してね」「あんまり来ない方がいいよ」と「来てくださいね」「来てくれてありがとう」という言葉で

表現している。いずれも、ガヤガヤの人々がガヤガヤの外の人々に呼びかけているという考えの基に発話しているが、この部分の読みとして、C4は見物人的スタンス、C5は参加者的スタンスで読んでいるという傾向が見られる。発話を聞いた子どもたちは、両スタンスからの解釈を聞き、読み深められたことだろう。

2点目の「じまん」についてC6が口火を切り、冒頭部でやかましい町であることを「じまん」していることを発話した。これを契機に指導者とのやりとりが展開された。C7は、板書上段部、つまり冒頭部はやかましいこと（C7は「うるさいこと」と言い換えている）を「じまん」していると述べ、C8は下段部、つまり結末部は静かで平和になったことを「じまん」していると述べた。これらの発話により、「じまん」という共通点が見出された。冒頭部と結末部では、「じまん」という点では共通しているが、「内容が違う」と口々にいう子どもたちの発話から考えて、「じまん」の内容が異なることを子どもたちは理解していることが推察できる。そして、指導者は、それぞれの子どもがどうとらえたのかをノートに記述させることによって確認することができた。

(3) まとめとして

書く活動への活用と話し合う活動への活用の2事例について検討した。その結果、前年度の研究で導いた、「学習課題を解決するための手がかりになる本文」を板書し、「手がかりになる本文をめぐって展開」することは、学習を深めるために有効であることが明らかになった。

「学習課題を解決するための手がかりになる本文」を板書することについて、事例1の板書は、「何を手がかりにしてどのように書くのか」が明確になっている板書である。また、事例2の板書は、「何を手がかりにして話し合うのか」が明確になっている板書である。いずれも、学習課題を解決するための手がかりとなる言葉が明確になっている。事例1では本文中の言葉と子どもの解釈が書かれ、事例2でも同様であった。これらから考えられることは、本文中の言葉に加えて、そこから解釈された子どもの言葉も、学習を深めるためには有効だということである。ただし、留意しておきたいことは、「本文の言葉に加えて」ということである。基となるのは本文であり、子どもの解釈の言葉のみで深まるということではない。

「手がかりになる本文をめぐって展開」することについては、事例1の板書では、「どのように書くのか」が明確になっているが、事例2の板書では、「どのように話し合うのか」は明確になっていない。事例2は、学級全体での話し合いを中心にした授業展開である。このような授業展開では、指導者が方向づけていくことがほとんどで、本実践においても同様である。したがって、子どもが話し合いを方向づけていく必要がなく、学習課題の「物語のはじめとおわりで変わったものは何かを考えよう」について考えたことを発話し、それを指導者がコーディネートしていくことで話し合いが深まるようにしなければならない。事例2では、指導者が子どもの発話から読み深めに資する発問を返すことによって、話し合いが深まったという展開であった。

書く活動への活用のためには、どのように書くのかを板書で明確にしておく必要がある。また、話し合う活動への活用では、子どもが話し合いによって気づくべき読みにたどり着くように、指導者は発問による展開を周到に考えておく必要がある。ただし、この発問は、指導者の誘導的発問ではなく、子どもが読みを見出していく発問でなければならない。

このように、事例1では、手がかりにする言葉を視覚的に明確にした板書とそれを表現する方法の板書によって、多くの子どもたちが、その言葉を手がかりにして日記を書けたという結果をもたらした。また、事例2では、対比する各観点を明確にした板書と指導者の適切な発問によって、子どもたちの解釈が話し合わせられ、その共有を可能にした。「活用型の板書」は、学習を深めることに資するものであることが明らかになったといえる。

(註)

- 1 本授業実践の指導者は、本教材を8場面構成の物語ととらえているため、結末部は第8場面となる。
- 2 本時で使った演劇的手法は、イギリスで用いられている手法「演じる→言葉集めをする→表現する」に倣った進め方であると指導者は述べている。
- 3 本授業実践の指導者は、本教材を7場面構成の物語ととらえているため、結末部は第7場面となる。

3 2018年度研究のまとめ

研究1では、1年目は多種多様な情報を同時に表現できる地図の優れている点を明確に示し、メディアとして優れている点を明らかにした。2年目は、「防災教育」の観点からその可能性を先行研究及び文部科学省のデータから導き出している。自分が住んでいる地形などを含めた自然環境を地図を活用してよりリアルに理解することが重要であることを明らかにしている。3年目には小学校の教育現場にて開発した授業モデルを実践した。社会科学習における地図の活用が抱える課題の克服の可能性を示せたことは大きな成果であるといえる。

研究2では、1年目に開発したCan-Do Listのパイロット版を2年間実際に運用しながらブラッシュアップしてきた。3年目の2017年度はさらに改訂と運用方法について検討を続けるとともに、Can-Do Listを利用することでの変化を測定して検証を行った。本研究はプロジェクト研究としての期間は満了したが、引き続き検証作業と改訂作業を進めてきた。2018年度にはCan-Do Listを活用することによる学習者の変化をさらに実証的にとらえるために英語運用能力を測定するテストを実施した。Can-Do Listを活用することで、学習者の確実な変化とともに教師の授業改革（改善）にも期待がもてることが明らかとなった。

研究3では、1年目は高校情報科の内容を小学校のプログラミング教育に展開する事例研究、および小学校でのプログラミング教育の実践研究を行った。2年目は総務省「若年層におけるプログラミング教育の普及推進」事業に採択されたのに伴い、特別支援学校でのプログラミング教育の実践研究を行った。3年目は高等学校でのシングルボードコンピュータと各種センサーを利用したプログラミング教育を実践した。また、小学校におけるプログラミング教育関連では、「フィジカルプログラミング」に焦点をあてた試みもおこなった。小・中・高でのプログラミング教育の方向性を示すことができたと考える。

研究4は2017年度が1年目の研究である。これまでの記録としての板書から対話しながら読みの学習が促される板書への可能性について、板書の現状を把握することに重点を置いて3教員の研究授業・公開授業について考察している。そしてこれらからみえてくる1つのモデルが示されている。2年目の2018年度は小学校の教育現場にて授業モデルを実践した。活用型の板書について「書く活動への活用」「話し合う活動への活用」の2種類の事例について考察をした。これらから「活用型の板書」は、学習を深めることに資す

るものであることを明らかにした。

以上のように4つの分野で実践的なプロジェクト研究が精力的に行われた。今後は研究を継続してさらに教育等の現場で効果的に活用できる実践結果を期待したい。

II 香芝市教育委員会連携事業報告

「現職教員の資質能力向上に関わる校内研修プログラムの開発」を目指した香芝市教育委員会との連携事業を平成 29 年度末に「学校教育の今日的課題の解決を基に学校づくりを目指す、研修リーダーの育成と支援からなる校内研修プログラムの開発」として立案し、独立行政法人教職員支援機構「平成 30 年度教員の資質向上のための研修プログラム開発支援事業」に申請、審査の結果採択された。

ここでは、平成 30 年度の事業の概要と活動の記録を報告する。

1 事業の目的

畿央大学現代教育研究所と香芝市教育委員会が連携し、学校教育の今日的課題である「特別支援の充実」「教育の情報化」を軸に、各学校の教育課題の解決と学校づくりに取り組む教員に必要な資質・能力の育成を目指す研修プログラムの開発と普及を行なう。

2 事業計画の背景

平成 29 年改訂学習指導要領の指導計画の作成と内容の取扱いにおいて、「障害のある児童などへの指導の充実」「コンピュータを始めとする情報機器、ネットワークを活用すること」等を図ることが示されている。前者にかかわる児童・生徒一人一人の特性に応じたきめ細やかな指導や支援ができるようにすること、後者にかかわるプログラミングの活動を通じた思考力の育成など現代的教育ニーズに応えることができる学校づくりにあたり、教員を主体とする校内研修が果たす役割は重要である。

3 事業計画

(1) 拠点校の決定

香芝市教育委員会との協議の下、本プログラム開発を担う拠点校を選択・決定。

(2) 研究所による本プログラム開発の意義と期待できる成果の説明

研究所（研究所所長及び研修課題を専門とする研究所員：以下、主担研究所員）が拠点校の管理職及び主任級教員を対象に、本プログラム開発の意義と期待できる成果を提案する。

プログラムの 2 軸をなす内容は以下の通りである。

○通級指導の理解を基にインクルーシブ教育システムを具体化する「特別支援教育の充実」

特別な支援を必要とする児童生徒に関する事例検討・コンサルテーション、学校規模の行動支援 (School-wide Positive Behavior Support)、特別支援学級の授業づくり及び配慮を要する児童・生徒を想定した通常学級における授業のユニバーサルデザイン 等

○プログラミング教育と情報モラル教育の実践開発による「教育の情報化」

電子黒板やタブレット等の ICT 環境の利活用モデル開発、プログラミング教育実践開発、セキュリティ対策や SNS ルールの策定等情報モラル教育 等。

(3) 研修主題にかかわる重点課題の抽出と校内研修力育成プログラムの開発及び運用

主担研究所員が拠点校の管理職及び主任級教員との協議を通して研修主題に関わる課題を抽出し、研究所は、研究所員と現職教員による協働の実践開発、大学での集中研修、教員による研修成果の自己評価と

研究所員による助言等を構成することによって本プログラムを具体化する。

本プログラムでは、まず主担研究所員が拠点校の主任級教員対象の研修においてリーダーを育成し、その後リーダーが所属校において全教員を対象とした校内研修を行なう。校内研修においては、研究所の主担研究所員がリーダーの補助・支援を行ない、校内研修の成果に関してフィードバックを行なう。研修内容に応じて適宜、専門分野の研究所員や研究者も参加する。

研修成果の評価については、主担研究所員と研修リーダーの協議を通して実現可能な評価指標を設定し、行うとともに、その結果を本プログラムの工夫改善に還元する。

(4) 校内研修の成果報告と共有

平成 30 年度末には、香芝市教育委員会主催の校長会或いは研究集会にて成果を報告する。

平成 31 年度以降は香芝市教育委員会のコーディネートの下、市内小中学校の主任級教員にリーダー育成研修への参画を促し、平成 33 年度には、各学校が独自に校内研修プログラムを計画、研究所はその開発と運用、評価に関わる指導・助言を行う役割を担うことを想定している。

4 事業実施によって期待できる成果

- 教員一人一人が校内研修力の向上を意図して自らの資質や能力を高め、キャリアに応じた役割を意識し、教育力を高めるチームとしての学校の取り組みが鮮明化する。
- 同市立学校に無線 LAN やタブレットコンピュータが導入される近い将来、全教員が ICT 環境を無理なく活用し、情報化社会に柔軟に対応するとともにプログラミング的思考を働かせて自らの課題を探索できる児童・生徒の資質や能力を育成する学校づくり。
- 同市が従来から取り組む小学校の通級指導及び平成 29 年に新設した中学校の通級指導を利用する児童・生徒の困り感と合理的配慮の在り方等の理解を深め、全ての児童・生徒に必要な配慮が実現するインクルーシブ教育システムが具現化する学校づくり。
- 成果発表会、報告書等を通じた研修の成果の共有による研究所と香芝市立学校との連携強化と双方の実践的な教育研究の活性化。

5 平成 30 年度成果報告

これまでが「平成 30 年度教員の資質向上のための研修プログラム開発支援事業」に申請した内容を基にした事業の概要である。実際には、教育委員会及び拠点校との協議を通じたプログラムの具体化の過程で変更や調整を行ってきた。ここでは、そうした変更や調整を踏まえて本年度に取り組んできた実際を紹介し、次年度に向けた大まかな見通しを提案する。

(1) 「特別支援教育の充実」プログラム

本プログラムの展開にあたって、特別支援教育担当の主任研究所員が平成 29 年度中に教育委員会担当者と具体的な導入プロセスについて協議を行った。同年に香芝中学校に新設された通級指導教室は市内各中学校を巡回する形を取り、全ての中学校で等しい理解に基づく運用が求められたため、研修は市内全 4 中学校を対象として基礎的な教員研修を実施し、事業計画実施のための下地を作ることとなった。同年度には、事前の取り組みとして香芝中学校で同校教員全員を対象とする研修を行っている。

本年度はその継続発展を目指すこととなり、実際には、1) 全中学校における研修の実施、2) 関係者による研修計画の立案の2点を行った。

1) 全中学校における研修の実施

目的：特別支援教育の制度、発達障害特性と配慮点の理解促進

内容：特別支援教育の制度、特別支援学級の実態と課題、通級による指導の実態と課題、発達障害の定義と特性と配慮点、通常学級のユニバーサルデザイン

日程：①5月30日（水）16時30分～18時00分

②6月13日（水）15時30分～17時00分

③6月25日（月）15時30分～17時00分

講師：大久保賢一（畿央大学准教授）

会場：①香芝東中学校

②香芝西中学校

③香芝北中学校

対象：各中学校教員全員

2) 関係者による研修計画の立案

目的：香芝市における特別支援教育に関わる研修の実態やニーズに関する情報の集約、および次年度以降の研修計画の立案

日程：12月11日（水）16時00分～17時30分

参加者：畿央大学：2名、香芝市教育委員会：3名、香芝西中学校：1名、香芝北中学校：2名、香芝中学校：1名、香芝東中学校：3名

会場：畿央大学

3) 次年度以降の予定

特別支援教育、特に児童生徒の行動面の問題への対応に関わる内容について、年に2回程度の研修を全中学校で企画・実施していく方向性で検討が進んでいる。

当初の拠点校での研修開発の形ではなく、全中学校を対象とする事業展開を行っているのは、香芝市が平成29年から香芝市教育委員会との協議において同市が設置した通級指導教室の適切な運用を目的とする提案を受けた計画の調整の結果である。実際には各学校で特別支援教育に直接当たる教員等関係者を核とした連絡・調整の組織をつくり研修内容の具体化を進めている。近い将来各中学校の実態に応じた「特別支援教育の充実」を目指す研修が各校の関係者が中心となって行われることを目指すものである。

(2) 「教育の情報化」プログラム

本プログラム開発にあたって、平成29年度中に香芝市立M小学校T教諭のプログラミング教育取り組み支援、香芝市授業活性化部会（Cグループ プログラミング教育）の取り組み支援、香芝市授業研究活性化部会第8回研究会での講演等の取り組みなどに拘りながら、30年の展開のための現場の状況把握及び教育委員会との調整を行った結果、香芝市立真美ヶ丘西小学校が拠点校の候補となった。30年3

月に研究所長、情報教育を専門とする主任研究所員が同校を訪問し、研究所からはプログラム開発のねらいや期待する成果について、学校側からは新しい領域での研究を進めていく上で不安や既に決まっている学校研究と並行して事業を展開することで想定される業務の多忙化などの課題について協議を行い、探求が必要な課題を大きな負担のない体制で取り組んでいくための調整を行いながらプログラム開発をすることに合意し、30年度からの事業展開を行うこととなった。実際には、1) 真美ヶ丘西小学校における研修、2) 真美ヶ丘西小学校での実践授業の開発と授業の実施、実施当日の指導・助言の2点を行った。

1) 真美ヶ丘西小学校における研修（2回実施）

目的：2020年から始まるプログラミング教育を円滑に実施するため

内容：①初等教育におけるプログラミング教育の導入の意義、プログラミング環境・教材の理解

②教科への応用可能性の検討

日程：①7月17日（火）12時30分～15時30分 ②8月29日（火）9時30分～11時30分

講師：①西端律子（畿央大学教授）

②西尾正寛（畿央大学教授・図工科）、西端律子（同教授）、奥田俊詞（同教授・理科）、
小谷恵津子（同准教授・社会科）、八木義仁（同講師・国語科）

会場：真美ヶ丘西小学校

受講対象者：小学校教員全員

2) 真美ヶ丘西小学校での実践授業の指導・助言

実践：11月21日（水）2時間目

2年生・図工科「コロコロ大さくせん」 保田教諭

指導助言：図工科で行ってきた実践を、「考えて取り組む」という視点を持たせ、「プログラミング的思考」の第一歩ととらえた。



転がる仕組みの表し方についての言語活動の場面



考えていたように転がるか試す場面



学習を記録するワークシート

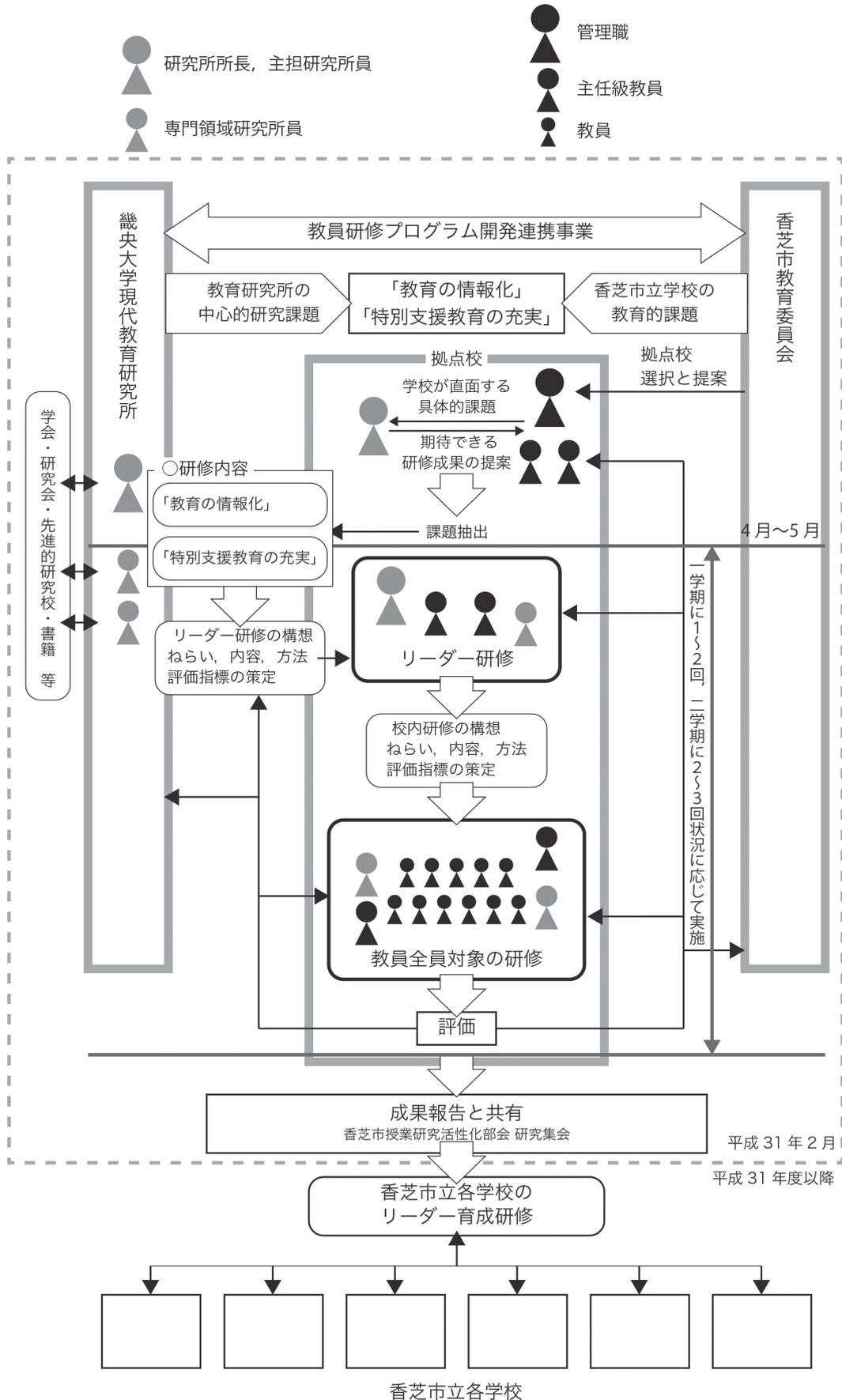


仕組みを試しながら造形活動する場面

3) 次年度以降の予定

来年度以降、他の教科、学年へ広げていく他、希望があれば他の学校での実践も支援する予定である。

6 資料：香芝市教育委員会・畿央大学現代教育研究所連携事業構造図



Ⅲ 「学びを結ぶ」ワークショップⅥ 報告

1 ワークショップの概要

(1) チラシ掲載のワークショップ案内文

2017年、学習指導要領は、新しい時代に求められる資質・能力を子供たちに育む「社会に開かれた教育課程」の実現を目指し、学校、家庭、地域の関係者が幅広く共有し活用できる「学びの地図」としての役割を果たすことを目指して改訂されました。畿央大学現代教育研究所も、子供の未来にかかわる多くの方々と共に学び、結ばれることを期待し、「学びを結ぶワークショップ」を行ってまいりました。

2018年は、教科学習における「プログラミング」を家族と体験する取り組み、昨年のアンケートで要望が多かった「特別の教科 道徳」の続編、子供を育てる「保護者支援」を体験を通して学ぶ、の3つの内容を用意しました。

多くの皆様のご参加をお待ちしております。

(2) 実施日時

平成30年8月9日(木) 10時00分～15時30分 (昼食交流会 12時10分～13時20分)

(3) 実施内容

ワークショップ1：学校教員・教育関係者、保護者等 対象 定員40名

「速さを活用して、ロボットを思い通りに動かそう」

奥田 俊詞 (教育学部 教授)

ワークショップ2：学校教員・教育関係者 対象 定員40名

「『特別の教科 道徳』の授業づくり」

島 恒生 (教育学部 教授)

ワークショップ3：発達障害のある子供に関わる教育関係者・支援者 対象 定員25名

「ペアレント・トレーニング指導者の基礎を学ぼう」

古川 恵美 (教育学部 准教授)

(4) 後援

奈良県教育委員会、宇陀市教育委員会、香芝市教育委員会、大和高田市教育委員会、安堵町教育委員会、奈良市教育委員会、斑鳩町教育委員会、上牧町教育委員会、広陵町教育委員会、田原本町教育委員会

2 ワークショップ報告

畿央大学現代教育研究所主催「学びを結ぶワークショップⅥ」を開催しました。

畿央大学現代教育研究所では、教育に携わる現場の方々の一助となることを目的として、設立2年目(2013年)から毎年、夏季のワークショップを開催して参りました。6回目を迎える今年は2018年8月9日(木)、昨年のアンケートで再度のご要望が多かったものに加え、新しい学習指導要領のキーワードの一つである「社会に開かれた教育課程」と関連して家族との関わりを位置づけた内容を準備し、「学びを結ぶワークショップⅥ」として行いました。

ワークショップ1及び2は、午前と午後にそれぞれ1回ずつ、ワークショップ3は一日を通しての開催となり、実人数で101名の皆様のご参加をいただきました。

当日の様子を紹介します。

ワークショップ1 「速さを活用して、ロボットを思い通りに動かそう」

講師：奥田俊詞（教育学部 教授）

ワークショップ1では、2020年度から小学校で必修化されるプログラミング教育への対応がメインテーマとなりました。当日は、まず講師が地域の小学生を対象とした実践授業を行い、授業を参観した参加者が講師とともに研究協議を行うというかたちで進みました。

実践授業では、PCと専用ソフトを使って自動車型ロボットの走行プログラムを作成し、実際にコースで走らせてみるという活動が行われました。ロボットをコースに沿って正確に走らせるためには距離と速さに関する計算スキルが必要になります。この授業は算数科におけるプログラミング学習の導入を想定したものでした。



その後の研究協議では、プログラム教育必修化の背景とねらいを再確認した上で、プログラミング学習の目指すところについて議論が交わされました。その中で講師が強調していたのは、プログラミング学習の最終目標はPC等の駆使能力を子どもたちに身につけさせる点にあるのではなく、複数の動きの組み合わせの結果どのような活動が生じるのかを子どもたち自身に考えさせ、理解させる点にあるということでした。猛烈な速度で進化するテクノロジーに対し私たち人間はどのように関わっていくべきか。プログラミング学習には、この重要な課題を子どもたちにしっかり認識させるという役割も期待されています。

ワークショップ2 『特別の教科 道徳』の授業づくり

講師：島 恒生（教育学部 教授）

2018年度から道徳が「特別の教科」として位置づけられました。



ワークショップ2では、最初に、「道徳科の授業づくり」、「教育活動全体で行う道徳教育」、「チームとして取り組む体制づくりと実行」が重要であることを確認しました。そして、中学3年生対象の「二通の手紙」、小学3年生対象の「まどガラスと魚」を題材として、それぞれ「規則遵守」、「正直・誠実」をテーマとして、発問のポイント、児童・生徒の考えが深まる展開などについてグループ討議を通して、「国語科ではない道徳科の授業の在り方」について検討を重ねました。

道徳の評価は「Assessment」（診断）や「Evaluation」（値踏み）ではない「Appreciation」（真価を認めて励ます）であるという視点を共有しながら、道徳科の評価のポイントについても具体例を交えながら検討しました。

教材を読み解く「状況理解レベル」や登場人物の心情を読み取る「心情読解レベル」に留まらない「道徳的価値レベル」にまで授業を展開させることの深さと重要性を実感するワークショップとなりました。

ワークショップ3 「ペアレント・トレーニング指導者の基礎を学ぼうー発達障害のある子供を育てる家族支援として」

講師：古川 恵美（教育学部 准教授）

ペアレント・トレーニング（以下ペアトレ）とは、発達障害児とその家族の支援としての心理社会的治療法である行動療法の一つです。実際には複数回からなるプログラムですが、今回は午前・午後を通した4時間でペアトレの体験を行いました。

今回のねらいは、ワークショップ参加者が、発達障害児をもつ親が困ることを具体的に知り、ペアトレのファシリテータ的な関わり方を体験することにより発達障害児とその家族との良好な関わり方に基づく支援を行えるようになることです。

教員はその専門的な知識や経験から、子供との良好な関係のつくり方を知っていますが、多くの保護者はそうではありません。特に発達障害児の保護者は子供の好ましくない行動が気になり、認めることができずに大きな困難を抱えられることとなります。そこに教員が専門用語で助言することは、多くの場合その意図とは逆の結果を導くこととなります。教員として、そのことを理解することからワークショップが始まりました。



午前中は、ペアトレの内容の講話、ゲスト講師としてお招きした 大阪LD親の会「おたふく会」副代表である石本アツ子様の子育てのお話より「よい関わり」の例を知り、ワークシートによる子供を「褒める」体験、ビデオ映像の「行動」を「許しがたい（なくしたい）行動」「好ましくない（減らしたい）行動」「好ましい（増やしたい）行動」に分ける活動などに取り組みました。

午後からは実際のペアトレのプログラムからロールプレイングやホームワークなどをトレーニング参加者として体験したり、感情のコントロールが苦手な子への関わり方の実例をビデオ映像で見たりして指導者（ファシリテータ）として、その基礎となる体験をしたりしました。途中、石本アツ子様のお話を伺ったり、お子様の絵日記を拝見したりと実例を参考にすることを重視する内容でした。

発達障害児をもつ親の苦勞を知り合い、その頑張りを褒められることで、親自身が褒められることに馴染み、我が子の「行動」を褒めることができるようになる。そのプロセスに教師が関われる具体的ななてがかりを学びました。

昼食交流会

恒例となりました昼食交流会は、教育学部 前平泰志 学部長による現代教育研究所及びワークショップの紹介とこれまでの経緯を含めた挨拶で始まりました。



参加者同士で話されたり、講師に質問されたりして午前中のワークショップの成果を深められるだけでなく、手伝いの学生に現場のお話をくださるなど、大学と教育現場との学びのつながりが生まれていました。

参加者アンケートでは、多くの方にワークショップにご参加いただいたことへの満足を示す多くの声をいただきましたが、中には物足りなさや不十分さへのご指摘もありました。現代教育研究所では、よりよいワークショップの実施を目指し、満足いただいた点を伸ばしご指摘いただいた課題を補えるよう皆様のお声を受けとめていく所存です。

以下、講座に対するご意見やご要望を抜粋して紹介させていただきます。

ワークショップ1

- ・プログラミング的な思考について理解が進みました。
- ・プログラミングに関しては学校現場での活用を考慮していただいていたので、具体的なイメージができてよかったです。
- ・小学生が多数参加していることに驚きました。上手くいなくても楽しみながら、次はこうやってみようと再挑戦している姿が印象的でした。
- ・プログラミング教育について、少し詳しく考えることができました。また、実際に指導されているところをみれてイメージがわきました。

- ・自分が計算してプログラミングしたことがすぐに(目の前で)成果としてみることで、子どもにとっておもしろいと思いました。
- ・初めて、このようなスタイルの研修を受けることができて勉強になりました。具体的な姿が見れて良かったです。
- ・あれだけの内容をするとなると準備がとても大変だったと思います。その分、現場で実践するとなるとかなりきついことが分かりました。
- ・カリキュラムがどこまで出来ているのか、具体的に知りたかったです。

ワークショップ2

- ・発問を自分で考えていくので、より自分事として学べました。とても分かりやすかったです。
- ・自分が道徳の年間計画を作成しなければならなくなり、学習をはじめました。そのせいか、今日は深く学べたと思います。
- ・発問のつくるポイント、どういうところから取り掛かればいいのかもう少し知りたかったです。
- ・いろいろと考えさせられる内容でした。また分かりやすく学びの多い話とたくさんの資料に感謝、現場で具体的に役立ちそうです。
- ・とても分かりやすく、実践的なことを聞くことができた。ぜひ、校内で講習をしたいと思います。
- ・“教師が喋らない授業”をいつも目指していますが、なかなか難しいです。9月からの授業づくり、不安と楽しみが交ざっています。
- ・ねらいと発問がとても大切であることを再認識した。しかし、担任の先生方が、毎時間ここまで深く考えることは現状難しいため、どのようにこれを広めていくかと感じました。
- ・今回のワークショップにて学んだ事が、参加者個々にとどめない為にも、その一部でも現場に還元できる様に努めます。

ワークショップ3

- ・保護者の方の声があり、分かりやすかったです。
- ・親として自分の子どもの接し方に役立てることができそうです。
- ・保護者には難しいと思われている、という言葉が印象的でした。
- ・子どもだけでなく保護者の方に対しても、どう対応したらよいのかなど、保護者の方々が学校に対して感じておられることを知れて良かったです。
- ・ロールプレイングをいろんな研修でやり、疲れ気味です。日常園で活かしたいです。
- ・その子をほめるのではなく「行動」をほめる、という視点はとても大切だと思いました。
- ・今日学んだ「待つ」「繰り返す」「ほめる」このキーワードを忘れずにしたいです。
- ・ビデオで子どもへの対応の仕方を見せていただけて指導法・対応についてよく分かりました。
- ・内容について親に伝わるようにペアトレを実施するのは大変高度な事であると思いました。あまり難しく捉えすぎると親に大変そうなのが伝わる気がしました。
- ・親の会代表の保護者の話が聞けたのも良かったです。

次回以降の内容を伺うアンケートでは今回の内容を継続発展させるご希望が多くありました。他では、今回扱わなかった教科などの指導法、生活指導、総合的な学習の時間の指導、キャリア教育といった教育内容についてが主でしたが、「教材の交流」という、より実践に即したのから「応用行動分析の基本について」といったやや専門的なものまでありました。

大学のスタッフの陣容を考慮し、教育の幅広い意味での現場の皆様にご期待に答えることができるようにしたいと思います。

畿央大学現代教育研究所では、現職の先生方を対象とするワークショップを継続して実施いたします。不易の面と現代的な面との双方から教育課題の研究に取り組み、その成果をもとに充実した研修の場を提供できるよう努力いたしますので、今後ともよろしくお願いいたします。



畿央大学現代教育研究所主催

学びを結ぶ ワークショップVI

多くの皆様のご参加をお待ちしております。現職の先生方には、夏季休業中の研修としてご利用ください。

2018年
8月9日(木)
10時～15時30分
受付9時30分開始
畿央大学P棟2階にて
12時10分より昼食交流会
参加費無料

2017年、学習指導要領は、新しい時代に求められる資質・能力を子供たちに育む「社会に開かれた教育課程」の実現を目指し、学校、家庭、地域の関係者が幅広く共有し活用できる「学びの地図」としての役割を果たすことを目指して改訂されました。畿央大学現代教育研究所も、子供の未来にかかわる多くの方々と共に学び、結ばれることを期待し、「学びを結ぶワークショップ」を行ってまいりました。

2018年は、教科学習における「プログラミング」を家族と体験する取り組み、昨年のアンケートで要望が多かった「特別の教科 道徳」の続編、子供を育てる「保護者支援」を体験を通して学ぶ、の3つの内容を用意しました。

多くの皆様のご参加をお待ちしております。

定員

ワークショップ1：40名
ワークショップ2：40名
ワークショップ3：25名
(先着順)

※ワークショップの詳細い
内容・申し込み方法は、
裏面をご覧ください。

●**Workshop 1**：学校教員、教育関係者、小学生保護者等 対象
「速さを活用して、ロボットを思い通りに動かそう」

●**Workshop 2**：学校教員、教育関係者等 対象
「『特別の教科 道徳』の授業づくり」

●**Workshop 3**：発達障害のある子供に関わる教育関係者、支援者
「ペアレント・トレーニング指導者の基礎を学ぼう」

後援

(申請中)

奈良県教育委員会、宇陀市教育委員会、香芝市教育委員会、奈良市教育委員会、大和高田市教育委員会、安堵町教育委員会、斑鳩町教育委員会、上牧町教育委員会、広陵町教育委員会、田原本町教育委員会

申し込み方法

裏面「申込票」に必要事項を明記いただき、FAX またはメールにてお送りください。

【送信先】

FAX：0745-54-1600 E-mail：rime@kio.ac.jp

【お問い合わせ】 現代教育研究所（受付：総務部）

TEL:0745-54-1602

※お送りいただきました個人情報は本ワークショップ以外では使用いたしません。



◆ ご来学の際には公共の交通機関をご利用下さい。 ◆

畿央大学現代教育研究所 主催

学びを結ぶ ワークショップ VI

●内容紹介

ワークショップ1：奥田 俊詞（教育学部 教授）

「速さを活用して、ロボットを思い通りに動かそう」対象：学校教員，教育関係者

教科学習をより効果的なものにするためにロボットプログラミングを利用する学習活動として、「ロボットプログラミングによる速さの学習」を提案します。地域の小学生に参加を依頼しており、自らが考える動作の実現を目指して児童が試行錯誤を繰り返す体験を行う公開授業を行います。ご参加の皆様には、その様子を参観していただき、参観後に実践授業の研究協議を行います。なお、参加小学生の応募状況によっては、公開授業を別内容に変更する可能性がありますのでご了承ください。

ワークショップ2：島 恒生（教育学部 教授）

『特別の教科 道徳』の授業づくり」対象：小・中学校教員、教育関係者

「特別の教科 道徳」が、小学校ではこの4月から全面实施となりました。中学校では、来年度からスタートです。「考え、議論する道徳」の授業は深まっていますか。準備はできていますか。「考え、議論する道徳」は、次期学習指導要領を目指す「主体的・対話的で深い学び」の先取りです。「考え、議論する道徳」の実現をめざし、基本的な考え方を押さえながら、ねらい、主題名、発問、展開、評価などの具体的な授業づくりやその工夫について実践的に考えます。また、学校としての推進体制などについても考えます。

ワークショップ3：古川 恵美（教育学部 准教授）

「ペアレント・トレーニング指導者の基礎を学ぼう」対象：発達障害のある子供に関わる教育関係者、支援者

発達障害のある子供とその家族支援としてペアレント・トレーニングが注目されています。それぞれの子供が持つ特性を保護者が理解し、保護者が感じている行動の問題を整理し、保護者や養育に関わる人々が適切な子育ての技術を獲得することに役立ちます。今回は、日本ペアレント・トレーニング研究会が開発された「ペアトレ基本プラットホーム」に基づき、おさえておきたいペアレント・トレーニングの内容・運営について学びましょう。指導者養成講座の基礎編の内容です。

[昼食交流会]

R棟1階食堂にて、軽食を準備いたします。お食事をしながら、教育に関する気になる話題、うれしい話題などを交流しましょう。

【申 込 票】

ご参加を希望されるワークショップ、昼食交流会の にチェックをしてください。

※第1部と第2部は、 同じ内容です。	ワークショップ1 P棟3階 P301 講義	ワークショップ2 P棟2階 P204 講義室	ワークショップ3 P棟3階 P302 講義室 ※午前～午後通しで実施
第1部 10：00～12：00	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
第2部 13：30～15：30	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
昼食交流会 12：10～13：20	<input type="checkbox"/>		

※以下の点、ご了承ください。

- ・ワークショップ1と2を午前と午後で選択いただいた場合、順番を入れ替えさせていただく可能性があります。
- ・お申込み状況によりご希望に添えない場合があります。

ふりがな	
氏名	
勤務先・所属（※任意）	
連絡先住所	〒 —
連絡先電話番号	
E-mail	

[申し込み方法]

上記必要事項を明記の上、FAX またはメールにてお送りください。

FAX：0745-54-1600 E-mail：rime@kio.ac.jp

お送りいただきました個人情報は本ワークショップ以外では使用いたしません。

※満員によりご参加いただけない場合のみご連絡いたします。

連絡がない場合はご参加いただけますので、当日、受付までお越し下さい。

畿央大学現代教育研究所
平成 30 年度 成果報告書

発行日 平成 31 年 3 月 31 日

編集・発行 畿央大学現代教育研究所

〒 635-0832 奈良県北葛城郡広陵町馬見中 4-2-2

TEL 0745-54-1601 FAX 0745-54-1600

<http://www.kio.ac.jp/rime/>

e-mail : soumu@kio.ac.jp

株式会社アイプリコム

〒 636-0246 奈良県磯城郡田原本町千代 360-1

TEL0744-34-3030 (代) FAX0744-34-3040

おしえ × まなび

畿央大学 現代教育研究所

平成 30 年度 成果報告書

Contact

畿央大学現代教育研究所 (<http://www.kio.ac.jp/rime/>)

〒635-0832 奈良県北葛城郡広陵町馬見中4-2-2

TEL : 0745-54-1601/FAX : 0745-54-1600

MAIL : soumu@kio.ac.jp